

CRÉDITOS

**HACIA UNA NUEVA DIDÁCTICA  
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**  
Estudios y experiencias



Esta obra está publicada bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

**ISBN:** 978-84-695-9351-6

**FECHA DE PUBLICACIÓN:**

Diciembre 2013

**AUTORÍA:**

***Coordinación:***

Concepción M. Jiménez Fernández

***De sus respectivos capítulos:***

Guillermo Castán Lanaspá, Ignacio Ceballos Viro, Raúl Cremades García, Adela Escobar Guerrero, M. Victoria Gómez Ruiz, Concepción M. Jiménez Fernández, M. de la Cueva López Manzano, Rosa Ana Martín Vegas, Elena Martínez Carro, M. Carmen Murillo Mar, Juan Lucas Onieva López y Sofía Vaz Romero

**REVISIÓN DE TEXTOS:**

Sonia Castro Muñoz y  
María Teresa Jiménez García

**EDICIÓN:**



Centro de Profesores y Recursos de Azuaga  
C/Miguel Hernández, s/n  
06920 Azuaga (Badajoz, España)  
<http://cprazuaga.juntaextremadura.net/>

Esta obra ha sido publicada con la colaboración  
de la Consejería de Educación de la Junta de  
Extremadura

**GOBIERNO DE EXTREMADURA**

Consejería de Educación y Cultura

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b>5</b>
Concepción M. Jiménez Fernández	
<b>ESTUDIOS:</b>	
<b>I. Hacia una nueva Didáctica de la Lengua. Reflexiones sobre la palabra</b>	<b>8</b>
Elena Martínez Carro. <i>Universidad Internacional de La Rioja</i>	
<b>II. Escuela y animación a la lectura. Algunas reflexiones para el debate</b>	<b>15</b>
Guillermo Castán Lanaspá. <i>IES Fray Luis de León. Salamanca</i>	
<b>III. El nacimiento de la poesía: juego fonético en los monólogos antesueño infantiles y desarrollo de la capacitación poética</b>	<b>32</b>
Ignacio Ceballos Viro. <i>Universidad Internacional de La Rioja</i>	
<b>IV. Vocabulario en Red. Didáctica del léxico y de la morfología</b>	<b>51</b>
Rosa Ana Martín Vegas. <i>Universidad de Salamanca</i>	
<b>V. Didáctica de asignaturas curriculares básicas a través de la dramatización: casos prácticos y experiencias</b>	<b>64</b>
Juan Lucas Onieva López. <i>Universidad de Málaga</i>	
<b>VI. Directrices, legislación y promoción de bibliotecas escolares en Extremadura</b>	<b>86</b>
Concepción M. Jiménez Fernández. <i>Universidad Internacional de La Rioja</i>	
Raúl Cremades García. <i>Universidad de Extremadura</i>	

**EXPERIENCIAS:**

**I. La lectura como instrumento de desarrollo de las competencias básicas** 102

Adela Escobar Guerrero. *IESO Cuatro Villas*

**II. Lectura y matemáticas** 106

Ana María Alés Tirado. *Colegio San José de Cáceres*

**III. Fomento de la lectura: *Un gigante por el mundo*** 119

M. Victoria Gómez Ruiz y M. de la Cueva López Manzano. *CEIP Antonio Hernández Gil (Puebla de Alcocer)*

**IV. *LeeRena*. Nosotros sí leemos** 125

Sofía Vaz Romero. *IES Llerena*

**V. Lectura comprensiva en el IES Llerena** 127

M. Carmen Murillo Mar. *IES Llerena*

## INTRODUCCIÓN

### **Puentes sólidos entre el pensamiento y la acción**

Nadie puede poner en duda la creciente importancia de la didáctica de la lengua y la literatura como campo de investigación y estudio, además, por supuesto, de su vertiente práctica. En este sentido, la didáctica se encargaría de elaborar aquellos conocimientos necesarios y de promover las metodologías más convenientes para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua o la literatura. En esa labor intervienen dos aspectos importantes y estrechamente vinculados: el pensamiento –o los conocimientos– y la acción –o la realidad–. Por tanto, lo ideal es construir puentes sólidos entre esos dos aspectos en los que el docente tiene un papel esencial.

Como indica su título, este libro plantea algunos aspectos novedosos para el avance de la didáctica de la lengua y la literatura a través de diferentes estudios de especialistas en la materia y de experiencias presentadas por profesionales docentes en activo. Algunos de estos contenidos fueron expuestos en las I Jornadas Regionales de Educación celebradas en Azuaga (Badajoz) los días 3 y 4 de mayo de 2013, un foro con vocación de continuidad que persigue los siguientes objetivos: generar conocimientos en los que confluyan diferentes enfoques; promover contacto directo con los distintos sectores de la sociedad; favorecer el debate de los participantes y asistentes; propiciar la participación de jóvenes investigadores. Fruto del trabajo realizado por sus organizadores, el equipo del CPR de Azuaga, se edita esta obra con estudios y experiencias o, si se prefiere, con conocimientos teóricos y prácticos útiles para reflexionar, aprender y mejorar la realidad escolar.

Así, Elena Martínez –Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)– afirma en su estudio que en general se atiende poco a las situaciones comunicativas donde sea necesario desarrollar un discurso coherente y cohesionado de acuerdo con la edad del alumnado. Martínez también está convencida de que se ha de despertar el afán del alumno no solo por conocer las realidades que le rodean sino también por la comunicación, por el correcto uso de la palabra para desenvolverse a lo largo de la vida.

Por otro lado, Guillermo Castán –IES Fray Luis de León (Salamanca)– reflexiona sobre el significado de la animación a la lectura en la escuela, muy diferente a la biblioteca pública infantil. Defiende la necesidad de que en la escuela se adquieran habilidades de lectoescritura y se fomente el hábito de estudio y de trabajo intelectual.

También desde la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), Ignacio Ceballos explica –con ejemplos ilustrativos de monólogos antesueño–, la poeticidad del lenguaje en la infancia. Considera que esos monólogos constituyen una prueba clave de cómo saber obtener placer en el uso libre de las palabras y en sus posibilidades fonéticas y asociativas. Propone que los maestros conozcan ejemplos de monólogos antesueño y monólogos de juego para asumir el nivel de exploración lingüística, rítmica y fonética de su alumnado.

Rosa Ana Martín –Universidad de Salamanca– habla de las dificultades de expresión verbal asociadas a los problemas de comprensión lingüística y de las consecuencias de estos problemas. Justifica las competencias que se deben trabajar en el aula para desarrollar una buena comprensión lectora, fundamental para el aprendizaje de cualquier materia y para el fomento del hábito lector.

Por su parte, Juan Lucas Onieva –Universidad de Málaga–, aclara cómo el uso de la dramatización es una herramienta educativa con beneficios para los estudiantes, no solo en materia de lengua y literatura sino en otras áreas. Incluso describe un ejemplo de dramatización empleado con estudiantes de educación especial.

No se puede olvidar el papel que en este ámbito juega la biblioteca escolar. Raúl Cremades –Universidad de Extremadura– y la coordinadora de esta publicación describimos las directrices, legislación y programas de impulso y difusión de la biblioteca escolar en Extremadura en los últimos años. El objetivo es proporcionar un marco de información sobre las medidas legislativas y las iniciativas de promoción de bibliotecas escolares que sirven de punto de partida para promover la biblioteca escolar en la comunidad extremeña.

En cuanto a las experiencias o casos prácticos sobre didáctica de la lengua y literatura, en el centro educativo de Adela Escobar –IESO Cuatro Villas (Berlanga, Badajoz)– se elaboró una unidad didáctica como instrumento de desarrollo de las competencias básicas. El fin último es el

fomento de la lectura y la dinamización de la biblioteca del centro y las de aula en 1º de ESO.

Ana María Alés –Colegio San José (Cáceres)– describe una experiencia novedosa para desarrollar la comprensión lectora a través de la asignatura de matemáticas. El resultado de esa experiencia es su utilidad para motivar a los alumnos hacia la lectura y también hacia las tan temidas matemáticas.

Por su parte, y con miras a mejorar la comprensión oral y escrita y adquirir el hábito de la lectura, M. Victoria Gómez y M. de la Cueva López –CEIP Antonio Hernández Gil (Puebla de Alcocer, Badajoz)– explican una estrategia lectora a través de cuentos tradicionales de países elegidos por la mascota del centro: El Gigante de Puebla.

Sofía Vaz –IES Llerena (Llerena, Badajoz)– expone una actividad de fomento de la lectura haciendo uso de las TIC. Los alumnos debían crear un documental inspirado en uno de los programas de TVE cuyo objetivo, entre otros, era promocionar el gusto por la lectura así como potenciar la creatividad y favorecer el pensamiento crítico-literario de los alumnos.

Por último, M. Carmen Murillo –IES Llerena (Llerena, Badajoz)– plantea cómo es necesaria una correcta adquisición de la lectoescritura desde las primeras etapas de la escolarización para evitar posibles fracasos en el futuro.

En conclusión, estamos seguros de que estos estudios y experiencias serán de gran interés para favorecer el intercambio de conocimientos y generar un espacio participativo donde se pueda reflexionar sobre la educación –y en concreto, sobre la didáctica de la lengua y la literatura– de manera colectiva.

Concepción M. Jiménez Fernández

Coordinadora

*Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)*

*Biblioteca Municipal de Azuaga (Badajoz)*

## CAPÍTULO I

### **Hacia una nueva Didáctica de la Lengua. Reflexiones sobre la palabra**

Elena Martínez Carro

*Universidad Internacional de La Rioja*

Desde que las competencias básicas iniciaran su andadura, son muchas las puntualizaciones que se han intentado hacer para conseguir introducirlas en el sistema educativo como tabla de salvación de las numerosas didácticas.

Nacieron para generar una nueva visión de la enseñanza, más pragmática y cercana a la realidad actual, que fuera más allá de los conocimientos y consiguiera un aprendizaje competente en el niño.

Sin embargo, después de pocos años, la sensación de que las competencias básicas no han conseguido sino dar un barniz –más o menos tamizado– a lo mismo que se venía haciendo en todas las áreas, se ha convertido en una certeza constatable.

De hecho, los manuales de las distintas materias han añadido a los conocimientos –ya establecidos por los distintos decretos– las competencias que trabajan, pero sin variar los enfoques, salvo raras excepciones.

A ello, hay que añadir las múltiples discusiones entre los pedagogos y maestros sobre la interpretación del concepto de competencia. La delgada línea que separa a un objetivo de una competencia, tanto en su formulación como en su consecución, han hecho que las discusiones se prolonguen. Hasta el momento, un camino que prometía ser una salida de gran interés en el enfoque didáctico de las principales asignaturas troncales, se ha tornado en problema complejo de difícil salida, donde – como sucede en tantas ocasiones– los árboles nos están impidiendo ver el bosque.

No es propósito de esta breve reflexión realizar un análisis de las competencias básicas en general, ni de los resultados –por otro lado sin

suficiente perspectiva de tiempo– sino un fin más concreto y poco ambicioso, aunque no por ello menos importante.

La competencia básica por excelencia –y aquella en la que se basan todas las demás– es la competencia en comunicación lingüística. «Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.» (RD, 2006).

Esta competencia ha sido el objetivo de la enseñanza de los idiomas.

La docencia de otras lenguas –en las últimas décadas– ha creado una didáctica con el único fin de conseguir que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa –de forma oral y escrita– satisfaciendo sus expectativas en el aprendizaje de una lengua nueva.

Todos somos conscientes de que cuando acudimos a clases de un idioma, nos agrada ver que hacemos avances inmediatos y construimos mensajes cortos –pero claves– para entendernos. Parte de la motivación que despierta en nosotros el aprendizaje de las nuevas lenguas va unido a la satisfacción comunicativa. Conscientes de esta necesidad, la enseñanza de los idiomas cambió radicalmente sus métodos en las dos últimas décadas. Los libros y materiales usados en las aulas de idiomas contribuyen, constantemente, a la creación de un clima que favorezca las situaciones comunicativas, donde se pongan en práctica, casi de manera inmediata, las cuestiones gramaticales estudiadas, aunque solo se hayan abordado de forma superficial. Por regla general, prevalece la necesidad comunicativa por encima del aprendizaje gramatical, sintáctico y fonético. Para no descuidar estos aspectos se introducen de manera progresiva y a través de situaciones en las que se obliga al alumno a comunicarse, combinando las formas escritas con las orales y auditivas.

Parece obvio para todos, que el aprendizaje de lenguas extranjeras, ha asimilado la enseñanza a través de las competencias básicas. Sin embargo, si echamos una mirada a nuestros métodos, libros y sistemas en la enseñanza de la lengua castellana, en nuestras aulas, podremos observar cómo la principal competencia básica, está todavía sin desarrollar. Las cuestiones formales, gramaticales, sintácticas y fonéticas, siguen ocupando nuestros temarios, frente a las cuestiones léxico-semánticas.



Si bien es cierto, que en el primer ciclo de Ed. Primaria, se incide sobradamente en la adquisición de la lecto-escritura y por tanto también en un vocabulario básico que permita acercarse a una buena comprensión; no lo es menos que –después de este ciclo– la atención se va dirigiendo más a las cuestiones morfológicas y gramaticales. Nos parece esencial que el niño reconozca sustantivos, adjetivos, sintagmas, oraciones..., pero por regla general, se atiende poco a la creación de situaciones comunicativas donde sea necesario desarrollar un discurso coherente y cohesionado de acuerdo a la edad del niño.

Para crear estas situaciones es imprescindible tener como objetivo previo aumentar el vocabulario e incrementar el valor que damos a la palabra.

Hace tiempo que Pedro Salinas iniciara en su célebre libro *El Defensor* un alegato a la palabra, y su descubrimiento por el niño: « ¡Gran momento ese! El momento en que el ser humano empieza a gozar, en perfecta inocencia de la facultad esencial de la inteligencia; la capacidad de distinguir, de diferenciar unas cosas de otras, de diferenciarse él del mundo. El niño, al nombrar al perro, a la casa, a la flor, convierte lo nebuloso en claro, lo indeciso en concreto.» (Salinas, 1984, pág. 280).

De hecho nadie duda de que la palabra es la esencia de nuestra inteligencia y que sin su cultivo es difícil que podamos mejorar ninguna otra capacidad, como comentaba Juan Luis Lorda: «La palabra es la herramienta principal y más próxima de la inteligencia. Por eso el arte de la palabra es el más humano de todos.» (Lorda, 2009, pág. 105).

A pesar de todas las reflexiones –desde el campo de la Didáctica de la Lengua– sobre el valor de la palabra, el trabajo de roturarlas, asimilarlas e incluirlas en el vocabulario activo de nuestros niños, sigue siendo una tarea pendiente, sin la que nunca conseguiremos un buen desarrollo intelectual. «El niño de dos años al mismo tiempo que comienza a pensar, empieza a hablarse a sí mismo mientras hace las cosas; y el adulto no puede prescindir del monólogo interior cuando quiere aclararse sobre lo que piensa y desea. La palabra configura el mundo mental. Por eso, un escaso dominio de la lengua es la consecuencia y al mismo tiempo, la causa de un universo mental pobre.» (Lorda, 2009, pág. 108).

Para construir un universo mental rico es imprescindible que enseñemos a manejar el arte de la palabra, que por descuido en los otros

últimos lustros, se ha visto relegado por infinitud de conocimientos teóricos. Las diversas modas y especialmente el acotamiento de las ciencias, han hecho que el campo de la lengua se separe de lo que los clásicos entendían como Retórica.

La ciencia de hablar en público, de conocer y manejar las palabras precisas, se ha convertido en una necesidad para adultos que quieren convencer y triunfar en los negocios y empresas. El solo hecho de hablar de retórica hace que pensemos en una ciencia anacrónica y pretérita, que si tuvo algún sentido en el pasado, ha dejado de ser útil en la actualidad.

Sin embargo, todos los datos que percibimos desde nuestro complejo mundo nos llevan a pensar en lo contrario. El dominio de la palabra y su arte es la clave para desarrollar un pensamiento de éxito. Expresar las ideas, los sentimientos, con las palabras adecuadas, nos mejora como personas y consigue una comunicación fluida con los demás.

A este respecto comentaba J. A. Marina: «La riqueza léxica no es un adorno cultural, sino una herramienta de análisis de la realidad que contiene el esforzado trabajo de discernimiento realizado por los hablantes a lo largo de la historia. Elogiar una cosa diciendo “es guay” no es una simpleza expresiva sino a la larga, un defecto de categorización: la impotencia para distinguir la razón de nuestro contento.» (Marina, 1994, pág. 63).

Efectivamente. Cuando nuestros alumnos solo son capaces de expresarse a través de muletillas, interjecciones o vagos sonidos no estamos únicamente ante “los cojos, mancos y tullidos de la expresión” de los que hablaba Pedro Salinas, sino ante un problema de empobrecimiento de la realidad que les rodea. No conocer las palabras que definen los mundos y las realidades que nos rodean es no “comprender”, no asimilar el universo que nos rodea.

De ahí que –como señalaba Juan Luis Lorda en su reciente reflexión sobre la palabra– «En cualquier campo en que queramos pensar, necesitamos antes que nada, hacernos con su vocabulario.» (Lorda, 2009, pág. 109). Para ello tenemos que conseguir cultivar el afán por aumentar el vocabulario activo de nuestros niños.

La lectura en los primeros años de la etapa de Primaria, hace que el número de palabras que el niño conoce sean cada vez más numerosas. Pero esto –con ser mucho e imprescindible– no es suficiente para que el

vocabulario conocido, vocabulario pasivo, pase a ser vocabulario activo. Las palabras, cuando no se utilizan se almacenan, pasan al “trastero mental” de donde es difícil sacarlas para que tengan su verdadera utilidad. Es necesario que luzcan y tengan su sitio en nuestro discurso.

Las palabras deben tener –en nuestro interior– vida propia para poder leer con ellas la realidad.

La reflexión sobre nuestro propio lenguaje, nuestra forma de hablar, de construir nuestro propio discurso, nos llevará a pensar en las necesidades lingüísticas con las que el niño se va a encontrar. El aprendizaje del léxico es un largo proceso que requiere intencionalidad. En él están ancladas tanto la comprensión oral y escrita como la expresión oral y escrita. Sin un aumento constante del léxico, la competencia comunicativa se verá mermada sustancialmente. Nuestra Didáctica de la Lengua debe incidir en este enfoque comunicativo creando situaciones de diálogo, de escucha y comprensión, donde «los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.» (RD, 2006).

Esta declaración de principios que supuso la entrada en vigor de las competencias básicas, solo se hará realidad si partimos de ahí –como principio guía– para generar nuevas actividades que estimulen, animen y conciencien al niño sobre su propio vocabulario y la necesidad de ampliarlo.

Plantear actividades en el manejo del diccionario ha supuesto siempre el mejor sistema para la adquisición de un léxico correcto, que como sabemos, siempre ha tenido un carácter lúdico. Estas actividades se quedarían cojas si no estuvieran integradas en la creación de situaciones

de comunicación. Imaginar situaciones de diálogo en el aula es imprescindible para que el niño recree nuevas necesidades de vocabulario, donde las palabras que ha oído y conoce (vocabulario pasivo), entren a formar parte de su repertorio activo.

«El material didáctico existente para la formación del léxico es ingente, pues se incluyen dentro de él las adivinanzas, los trabalenguas, sopas de letras, crucigramas, acrósticos, juego del ahorcado,..., hasta materiales más complejos como los que trabajan el léxico mediante relaciones o constelaciones. Trabajar la derivación en Primaria es uno de los recursos más útiles para aumentar el vocabulario de forma lógica y ordenada.» (Martínez Carro, 2009). Pero lo importante es integrar ese vocabulario en un discurso activo –oral y escrito– adecuado al nivel madurativo del niño.

Pensamientos como estos sobre el valor de la palabra y su enseñanza, no pueden terminar sin evocar a Pablo Neruda cuando nos decía poéticamente:

«Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se acechan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como perlas de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola... Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció. Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientísimas... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada... Que buen idioma el mío, que buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Éstos andaban a zancadas por las tremendas

cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de la tierra de las barbas, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras» (Neruda, 2004 (3ª Ed.), pág. 78).

En la labor docente, podremos –muchas veces– dudar de nuestros métodos pedagógicos, pero si despertamos el afán del niño por conocer las realidades que le rodean y por la comunicación, siempre –como decía Neruda– *nos dejarán las palabras*.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LORDA, J. L. (2009): *Humanismo. Los bienes invisibles*, Madrid, Rialp.
- MARINA, J. A. (1994): *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona, Anagrama.
- MARTÍNEZ CARRO, E. (2009): *La comprensión oral y la comprensión escrita*, Madrid, UNIR.
- NERUDA, P. (2004 (3ª Ed.)): *Confieso que he vivido*, Barcelona, Mondadori.
- RD, 1. (2006): *REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*.
- SALINAS, P. (1984): *El defensor*, Madrid, Alianza.

## CAPÍTULO II

### **Escuela y animación a la lectura. Algunas reflexiones para el debate**

Guillermo Castán Lanaspá  
*IES Fray Luis de León. Salamanca*

#### **o. RESUMEN**

En este texto se va a reflexionar sobre el significado de la animación a la lectura en el medio escolar, un medio muy diferente de la biblioteca pública infantil y que presenta requisitos de todo orden muy diferentes. Al hilo de esa reflexión se pondrá de manifiesto la necesidad de que en la escuela se adquieran las habilidades de lectoescritura y se fomente especialmente el hábito de estudio y de trabajo intelectual, cosa que, desde luego, no puede hacerse sin leer. Ello no impide realizar actividades complementarias de fomento de la lectura de ficción, que siempre son recomendables, pero sin perder de vista lo esencial. El núcleo duro de la escuela, el que marca las biografías de los niños y adolescentes, se relaciona con el saber, con saber o no saber, con aprobar o suspender, titular o no titular. Todo ello debe ser matizado para no perder de vista las diversas necesidades y requisitos de aprendizaje de los diversos niveles educativos: infantil, primaria y secundaria, considerando que cuanto más relevantes y complejos sean los conocimientos que el alumno debe adquirir, mayor es la exigencia de estudio y de trabajo intelectual.

#### **1. INTRODUCCIÓN. EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

Los mundos de los docentes y de los bibliotecarios suelen desenvolverse en esferas diferentes a pesar de que ambos grupos de profesionales dedican muchos esfuerzos a la formación de jóvenes. La situación que se vive en nuestro país de encrucijada cultural y educativa en el marco de una crisis global de consecuencias impredecibles, nos proporciona el marco y la oportunidad adecuada para la reflexión conjunta de ambos colectivos profesionales.

Una doble crisis alimenta hoy nuestro debate concreto y específico; por un lado, la crisis global del sistema educativo, que ha sido puesto en cuestión por no responder a las necesidades de una sociedad moderna, plural, democrática, en transición económica y en continuo, acelerado e incierto cambio, y que por ello mismo está inmerso en un nuevo –uno más– y controvertido proceso de reforma; y por otro lado, una crisis en el campo de las bibliotecas públicas que presenta múltiples facies: crisis del modelo tradicional de biblioteca y del paradigma dominante sobre las tareas de acción cultural que desempeñan; crisis, por consiguiente, de las tradiciones profesionales ante una realidad que exige al menos tanto esfuerzo en repensar al usuario y actuar con él como en las cuestiones técnicas y de organización con las nuevas tecnologías de la información; crisis, en fin, de crecimiento en una sociedad atravesada por los *media*, saturada de flujos de información y, sin embargo, profundamente desinformada y alienada.

Uno de los campos privilegiados en que docentes y bibliotecarios pueden focalizar sus esfuerzos de reflexión conjunta es, sin duda, el de las bibliotecas escolares, cuyo papel en nuestro país, a diferencia de lo que ocurre en los países de nuestro entorno cultural, está todavía por definir y desarrollar. Y ello ha dado lugar en las dos últimas décadas a una abundante –y repetitiva– literatura especializada animada, primero, por bibliotecarios y luego también por maestros y profesores interesados por los libros, las bibliotecas y la innovación educativa.

Pero la verdad es que gran parte de esta literatura adolece de un escaso conocimiento de la naturaleza y funciones de la educación, de la escuela como institución y de los centros de enseñanza en particular, y de una cierta descontextualización de los argumentos, como si la escuela fuera un ente abstracto que funcionara al margen de la realidad social.

Por ello, la mayor parte de los debates sobre el currículo y la biblioteca escolar soslayan falsamente las opciones de valor que siempre subyacen; y es así como tanto la administración educativa como los equipos de dirección escolares y una gran parte del profesorado y de los bibliotecarios fundamentan, sin argumentar, sus opciones políticas –sobre la educación– y profesionales en una pretendida racionalidad tecnológica que, dentro de los límites que marcan los recursos disponibles, se justificaría tanto por su pretendida eficacia como por el aparente consenso que suscita, al presentarse como objetiva, neutral y aséptica en relación a los valores sociales en pugna.

Velado, pues, el debate sobre los principios, sobre las opciones de valor y las finalidades últimas que otorgamos a la educación, la administración y una gran parte del profesorado y de los expertos querrían reducir los problemas que se suscitan en la enseñanza a un debate meramente tecnocrático, de oportunidad y de gestión racional de recursos. Y es en este marco de ocultación sistemática de los valores –ideologías– que se defienden donde se encuadran la mayoría de los debates sobre la necesidad de las bibliotecas escolares y sus funciones en nuestro sistema educativo: por ello se centran en cuestiones técnicas y organizativas –véanse los contenidos de los cursos de formación impartidos en los últimos años– sin plantearse otras implicaciones que necesariamente tienen aunque se quieran ignorar.

Pues si parece evidente el gran peso del contexto social, cultural y político en la configuración de los programas de enseñanza, también parece bastante evidente que el concepto de biblioteca escolar y de sus funciones que más o menos implícitamente poseen los individuos y colectivos concernidos por el tema no es independiente de la concepción que tienen de la sociedad, de la cultura y de la educación escolar y, en especial, de sus ideas vinculadas a la sociedad futura a que aspiran, pues todo proyecto educativo es, en realidad, un proyecto de sociedad futura.

Pues bien, no cabe duda que vivimos una etapa en la que se está imponiendo uno de los dogmas centrales del neoliberalismo: «las escuelas han de reconvertirse en consonancia con la importancia del conocimiento como forma de producción, de modo que deben emprenderse reformas educativas que respondan al mercado de trabajo postindustrial y a la economía mundial reestructurada.» (Mclaren, 1999).

El resultado concreto es un nuevo dogma que consiste en que, por decirlo en palabras de Tortella y Núñez (1993:20), si «capital humano es la capacidad productiva de un individuo o de un conjunto de individuos, la educación es la adición que se hace a esa capacidad productiva por medio del aprendizaje». He aquí, sencillamente formulado, el reduccionismo más drástico del dogma neoliberal, la defensa más directa de la alienación y la cosificación de los seres humanos: lo que interesa de las personas es su fuerza de trabajo y lo demás son, valga la expresión, mandangas<sup>1</sup>.

---

1 Naturalmente, esto no quiere decir que los neoliberales desprecien la vertiente “improductiva” de la cultura, sino que la creen reservada para las clases ociosas como signo de distinción social y como elemento de consumo suntuario vedado a quienes han de trabajar con sus manos para ganarse la vida.



Por consiguiente, la calidad de un sistema educativo ha de medirse por su mayor o menor capacidad de incrementar la fuerza productiva del capital humano, despreciando, por improductivos, los esfuerzos que van en la línea de formar ciudadanos cultos, críticos etc. Así por ejemplo, Aldcroft (1993), en su estudio crítico sobre el sistema educativo en Gran Bretaña, mezclando datos de la realidad, razonamientos válidos e ideas aceptables con otros totalmente gratuitos, concluye que se debe vigilar con cuidado la distribución del presupuesto, pues «si se invierte más en formación profesional y estudios tecnológicos, se obtendrá mejores resultados que si se invierte en el teatro o en las humanidades», a la vez que considera un despilfarro la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años porque absorbe muchos recursos y no tiene repercusiones en la productividad<sup>2</sup>. La infatigable repetición de estas ideas las ha transformado ya en creencias comunes asumidas también por un buen número de profesores y bibliotecarios.

He aquí, por tanto, que se sigue formulando, como a principios del siglo XIX, la idea de lo que podríamos llamar los *saberes convenientes*, que difieren según la extracción social de los sujetos y que, por ello, necesitan redes distintas de escolarización; para las clases populares se propugna una instrucción, en la escuela pública, que permita incrementar al máximo su fuerza productiva mientras que las humanidades, el teatro, los *saberes cultos* y los *saberes sabios* se reservan para los miembros de la clase ociosa y para aquellos llamados a dirigir la sociedad y los asuntos trascendentes en la esfera de lo simbólico. Como hace dos siglos, los economistas neoliberales siguen pensando que la Ilustración y la crítica racional desvían a la fuerza de trabajo de su destino *natural*, y siguen considerando una locura perjudicial el proyecto de hacer un pueblo de *filósofos*.

Por tanto, aduciendo algunos argumentos válidos, sobre los que los educadores deberíamos reflexionar seriamente, como la escasa eficacia de la escuela para formar mano de obra apta para las necesidades del mercado laboral, el academicismo imperante en los planes de estudio, los métodos de enseñanza basados en la repetición y otros, se introduce el sesgo inadmisibles de que el único baremo para evaluar la *rentabilidad* del sistema educativo es el del beneficio económico en una sociedad donde, por cierto, el sistema

---

<sup>2</sup> En relación a este asunto, dice Grignon (1999) que con frecuencia las declaraciones en favor de la enseñanza profesional, técnica, son ataques contra la difusión de una instrucción desinteresada, general, a las clases populares, y muestra cómo en muchos casos, aunque no siempre, tales declaraciones proceden de las capas más conservadoras de la burguesía.

productivo está en manos y bajo el control de una minoría muy reducida y por tanto no beneficia a todos por igual.

Pues si se puede aceptar, en tanto que hecho empíricamente comprobado, la teoría de Sandberg (1993, págs. 61-88) sobre la mayor importancia que tiene la ignorancia frente a la pobreza en el ritmo de desarrollo de una economía, lo que resulta de todo punto inaceptable es el reduccionismo interesado del concepto de ignorancia a la carencia de conocimientos directamente aplicables a la producción de bienes materiales para el mercado<sup>3</sup>. Por lo demás, la constatación empírica de que quienes fracasan en la escuela tienen casi todas las cartas para verse destinados a realizar los trabajos más precarios y menos remunerados de nuestra moderna sociedad, muestra que la *inutilidad* de la escuela como institución reproductora no es tan escasa como algunos suponen.

Desde luego, ningún pedagogo se atrevería a formular un discurso tan contundente en contra de la escuela como institución formadora de ciudadanos y no solo de mano de obra, pero es obvio que estas formulaciones también han salpicado –y en algunos casos anegado– al pensamiento propio de las ciencias de la educación, bien sea por afinidad ideológica con el fondo de la cuestión bien sea por incapacidad intelectual para hacer frente a estos argumentos y/o por el complejo de inferioridad que algunos cultivadores de las llamadas ciencias humanas tienen en relación a los que cultivan las ciencias naturales, entre los que pretenden colarse, contra toda evidencia, los economistas neoliberales<sup>4</sup>.

Sea como sea, la realidad es que hoy nos podemos encontrar con numerosas propuestas que, con conciencia clara o sin ella, pretenden reducir la educación a un subsector de la economía y, por decirlo en palabras de McLaren (1999), sus diseños didácticos parecen destinados a crear ciberciudadanos dentro de una teledemocracia donde la realidad de la vida es sustituida por su representación.

---

3 Es más, el concepto de cultura como elemento de distinción social de las clases altas excluye explícitamente los saberes “útiles”, los saberes necesarios para la producción de los bienes materiales, que se dejan justamente para quienes han de vender su fuerza de trabajo en el mercado laboral. Es, pues, obvio, que para Aldcroft existen dos tipos de culturas y, por lo mismo, dos tipos de ignorancias, buenas o malas según la situación social de cada cual.

4 Véase al respecto la sólida argumentación de Fontana (1992) sobre el abuso de ciertas teorías económicas y sus pretensiones epistemológicas.

## 2. HABILIDAD LECTORA E ILETRISMO

De todo lo que venimos diciendo bien podríamos deducir que, pese a los avances indudables que se han experimentado, la escuela no parece destinada a fomentar la capacidad de pensamiento autónomo ni a reforzar la toma de posición consciente y crítica de los ciudadanos frente a su realidad<sup>5</sup>. Es más, la escuela ni siquiera garantiza a todos por igual la adquisición de los instrumentos mínimos necesarios para ello, como demuestran los estudios que sobre la *lectura* y la capacidad de expresarse por escrito, en relación con el fenómeno de la exclusión social<sup>6</sup>, vienen realizando desde hace años antropólogos de la cultura y bibliotecarios, especialmente en Francia<sup>7</sup>. Michèle Petit, Jean-Marie Besse y Geneviève Recors, entre otros, muestran en sus estudios sobre el fenómeno del *iletrismo* un amplio marco de coincidencias con los postulados básicos de la sociología crítica de la educación, y abren una interesante veta sobre nuestras realidades socioculturales que conviene no desconocer.

El concepto de iletrismo (analfabetismo funcional) se aplica a adultos que presentan graves dificultades para leer y escribir a pesar de haber ido a la

---

5 Hablando del currículo "oculto", Delval (1990, pág. 173) señala que, por encima de lo previsto en los programas, lo que realmente se enseña en la escuela, y lo que se registra de forma más indeleble, es que la actividad escolar consiste en aprender lo que otro sabe, de la misma manera que lo sabe y sin necesidad de pensar sobre ello. En nuestras modernas sociedades donde la división del trabajo ha alcanzado ya límites impensables hace unos años, la tarea de "pensar" recae en unos pocos ciudadanos de las clases altas, debidamente educados en centros escolares propios, con sus pares, y que son los llamados a conducir los pasos de la colectividad, o bien en los "intelectuales", personas de extracción social similar con los que comparten a menudo una misma visión del mundo.

6 A este respecto quizás sea ilustrativo saber que en el Estado de Florida anualmente pasan por sus centros de detención unos 13.000 jóvenes, cuyas notas en común más visibles son la reincidencia y el analfabetismo; el 80% de los jóvenes reclusos son analfabetos, por lo que podrá entenderse la afirmación del Director del centro de detención en el sentido de que es difícil que los jóvenes que saben leer y escribir vayan a la cárcel (El Mundo, Crónica, 7-XI-1999).

7 Hace más de diez años Ignacio Gómez Soto (1999) analizó con agudeza la contradicción que existe entre la lógica social dominante y las ideas de cultura y emancipación, señalando la regresión que en las sociedades avanzadas se produce en este terreno (así, en la gran debilidad de hábitos lectores en España) y que se manifiesta de manera especialmente diáfana en el fenómeno del neoanalfabetismo (que afecta a personas que han sido escolarizadas en su día). La gravedad de este hecho podría ilustrarse con un ejemplo llamativo: según una encuesta realizada por Manuel Toharia, el 35% de los españoles no cree que la Tierra sea redonda; muchos ciudadanos desconocen que el Sol sale por el Este y se pone por el Oeste o que es la Tierra la que gira alrededor del Sol (El Mundo, 24-IX-1999).

escuela y haber concluido un ciclo de escolarización; según un estudio de la UNESCO citado por Besse (1993) afectaría en América del Norte y en Europa a uno de entre cinco o de entre tres ciudadanos, lo que, dada la importancia capital de la cultura escrita en nuestras sociedades dibuja un panorama gravísimo porque colocan a un 20% o un 33% de los adultos –de todas las edades– al borde de la exclusión social, pues la mayoría de los puestos de trabajo de nuestras sociedades avanzadas suelen requerir habilidades de lecto-escritura (y muchos no solo en soporte papel). Incluso sin llegar al iletrismo, la débil práctica de la lectura en ciertas regiones rurales contribuye a recluir a los que allí viven en la marginalidad económica, política y social (Petit, 1997).

Estos datos, desoladores ya de por sí, todavía pueden dibujar una imagen peor si tenemos en cuenta las aportaciones de la sociología sobre los modos, usos, contenidos y repercusiones de la lectura, ya que es insostenible el mito de que *cualquier lectura* contribuye al desarrollo de la racionalidad y del espíritu crítico o a una mejor comprensión del mundo, como ha puesto magistralmente de relieve Ignacio Gómez Soto (1999). Y ello sin contar con que no disponemos para España de datos suficientes y fiables sobre *las habilidades y usos de la escritura*, a la que permanece ajena, salvo para las cuestiones puramente prácticas (como cuestiones administrativas etc.) la inmensa mayoría de la población<sup>8</sup>.

Como puede suponerse, el abandono de las prácticas de lectoescritura en nuestras alfabetizadas sociedades tiene fundamentales repercusiones que interesa tener en cuenta a la hora de proponer desarrollos curriculares, bibliotecas escolares, programas de fomento de la lectura y otros servicios de apoyo y de desarrollo cultural.

Pero, y ésta es una reflexión fundamental de Recors (1997), la no lectura y la exclusión del escrito son menos el signo de una falta de aptitud técnica que la marca de una exclusión social, la marca de una sociedad no igualitaria y

---

<sup>8</sup> El hecho de que los datos sobre práctica de la escritura sean tan escasos está asociado, según Gómez Soto (1999, pág. 200), a *los intereses alineados de las políticas culturales y las políticas mercantiles, interesadas en el mero consumo de lecturas y compra de libros*. En esta misma clave interpreta el autor muchas de las actividades de fomento de la lectura que se desarrollan en nuestras bibliotecas y centros docentes bajo el patrocinio de editoriales y aun en las mismas impulsadas por el propio Ministerio de Educación y Cultura. Se trata de una importante reflexión crítica que nos debe llevar a pensar que el fomento de la lectura, al margen de los textos y prácticas o modalidades a que se asocia, no siempre contribuye a la extensión de la cultura entendida como medio para la formación de un criterio y una visión del mundo personal y reflexiva.

segregadora. Es decir, lo contrario de lo que habitualmente se suele oír sobre esta cuestión. Por añadidura, «saber leer es la clave de todos los aprendizajes, y la lectura no es un territorio cultural, sino una herramienta que solo son capaces de utilizar adecuadamente aquellos que se benefician en familia de un aproximación funcional al escrito», es decir, aquellos que proceden de un medio sociocultural determinado (Recors, 1997). De ahí que muchos bibliotecarios y trabajadores de la cultura en Francia apuesten por la lectura como medio de lucha contra la exclusión, y enfatizen el papel que las bibliotecas pueden y deben jugar en este sentido; Michéle Petit (1997 y 1999) lo ha resumido acuñando esta consigna: "De la bibliothèque au droit de cité"<sup>9</sup>, que ha inspirado en Francia numerosas iniciativas en barrios marginales verdaderamente interesantes y de gran coraje cívico, aunque no exentas de grandes dosis de (admirable) voluntarismo y de concepciones idealistas sobre los mecanismos para lograr la justicia y el cambio social.

Así pues estos bibliotecarios e intelectuales franceses han apostado por el intento de abrir vías de acción posibles, por convertir sus bibliotecas y centros culturales en *espacios de la posibilidad* para combatir la exclusión, que es justamente la vía de encuentro con los intelectuales y profesionales críticos que trabajan en otros sectores de la cultura y particularmente en la enseñanza.

### 3. LECTURA Y ESCUELA

Sobre la literariedad existen numerosas experiencias muy válidas y una amplia bibliografía que, sin embargo, son expresión del desarrollo de estas mismas tareas en el marco peculiar de la biblioteca pública (y normalmente con un público más infantil que juvenil). Pero la escuela es un marco muy distinto en múltiples cuestiones esenciales, como los objetivos que persigue o por el hecho de que atiende a niños y jóvenes de forma universal y obligatoria (en Primaria y ESO), y no a un público voluntario, libre de la obligatoriedad de asistencia, de participación en las actividades o de la

---

<sup>9</sup> Para Petit (1999, págs. 63 y ss.) la lectura, y por ende las bibliotecas, permiten –y su estudio se refiere a los jóvenes de barrios marginados– un “acceso al saber”, “apropiarse de la lengua” –la lengua puede llegar a convertirse en una terrible barrera social– y “construirse uno mismo” –el lenguaje tiene que ver con la construcción de nosotros como sujetos parlantes; lo que determina la vida del ser humano es en gran medida el peso de las palabras o el peso de su ausencia.

necesidad de prestar atención, y, sobre todo, exento al final del proceso de una evaluación que decide el capital escolar acumulado por cada uno.

Tal y como es la situación, a la escuela no se acude para aprender cosas en general que procuran satisfacción a un usuario voluntario que decide sus actividades a la carta, sino que se acude obligatoriamente para aprender determinadas cosas perfectamente establecidas en los programas, que no tienen por qué gustar a todo el mundo, y que requieren un esfuerzo personal considerable y disciplinado.

Miradas las cosas bajo este prisma, forzoso será reconocer que las diferencias de fondo entre biblioteca pública y escuela impiden a una copiar los objetivos y los métodos de la otra, por más que la común intencionalidad educativa pueda asemejarlos, permita intercambiar experiencias y haga deseable una mayor aproximación de ambas instituciones.

Naturalmente, esto es más verdad cuanta más trascendencia social tiene la titulación que la escuela otorga y cuanto más especializados y menos difundidos sean los conocimientos que imparte. Así es como en la Enseñanza Primaria, donde se tiende a la globalización y prácticamente ha desaparecido la evaluación selectiva, nos encontramos con múltiples experiencias de dinamización que en nada se distinguen de las que se desarrollan en las bibliotecas públicas, de las que proceden prácticamente en su integridad; mientras que en los Institutos de Enseñanza Secundaria y de Bachillerato, donde se imparten unos conocimientos especializados y organizados en áreas o en disciplinas, mucho menos difundidos socialmente y cuya adquisición requiere muchos esfuerzos, y donde la titulación que se expende tiene relevancia personal y social, estas prácticas provenientes de la biblioteca pública están mucho menos extendidas.

Concretamente, y aunque conviene matizar respecto a la Enseñanza Primaria<sup>10</sup>, se puede mantener la opinión de que en las bibliotecas escolares muchas (no todas) de las actividades de dinamización forman o deberían formar parte de las didácticas especiales, teniendo en cuenta que las recomendaciones internacionales establecen que los fondos deben componerse de un 70% de documentos informativos; ello significa que, sin

---

<sup>10</sup> De hecho, la mayor parte de la bibliografía que conozco y muchas de las experiencias desarrolladas desde la biblioteca pública se refieren al público infantil de la escuela primaria; por ejemplo, puede consultarse Couet (1990), Baró y Mañá (1996) o Jordi (1998), entre otros.

entrar en el debate sobre qué deba entenderse por documento informativo o de ficción (a menudo la barrera no es tan nítida y en muchos casos depende de las intenciones del lector), las bibliotecas escolares deben disponer de una mayoría de fondos vinculados al currículo y con un grado de especialización tan grande como éste exija. Parece por ello evidente que la elaboración de bibliografías, los listados de recomendaciones, el *fomento de la lectura*, uso y consulta de materiales actualizados, adecuados a los conocimientos y necesidades de aprendizaje de los alumnos y otras similares son tareas propias de las áreas, es decir, de la didáctica de las Ciencias Sociales, de la Física, de la Lengua, etc., a cargo de los profesores correspondientes, que no pueden ser sustituidos por el encargado de la biblioteca ni por un especialista en Documentación.

Así pues, una parte sustancial de la dinamización en una biblioteca escolar, la que tiene que ver con ese 70% de los fondos que suministran información relevante para los aprendizajes y cuyo uso generalizado resulta clave en una enseñanza de calidad, forma parte del trabajo de las áreas y asignaturas concretas.

Otras tareas de dinamización, sin embargo, no forman parte o no tienen una vinculación tan directa con las didácticas especiales y deben ser igualmente atendidas desde la biblioteca escolar; así, por ejemplo, las que se ocupan de las técnicas genéricas de trabajo intelectual, *la animación a la lectura de obras de ficción*, la difusión de la literatura actual –singularmente la infantil y juvenil– o las relacionadas con el uso de obras de consulta y de referencia de carácter general, tipo diccionario o enciclopedia.

#### **4. SOBRE EL FOMENTO DE LA LECTURA**

El fomento de la lectura, y singularmente la relacionada con obras de ficción –ya hemos argumentado que en nuestra opinión la lectura de información específica vinculada al currículo debe ser fomentada desde las áreas de conocimiento– es sin duda una de las tareas importantes que deben desarrollarse desde la biblioteca, «pues la lectura es una habilidad necesaria para una adecuada educación de la persona porque es un instrumento (esencial) y útil para la creación de conocimiento y la formación del criterio» (Gómez Soto, 1999, pág. 14); y máxime teniendo en cuenta los hábitos

lectores de la sociedad española y sabiendo que es justamente en la adolescencia cuando muchos niños abandonan las prácticas de lectura<sup>11</sup>.

Dicho esto, se debe añadir de inmediato que si un objetivo básico de la biblioteca pública es el fomento de los hábitos lectores, *el objetivo básico de la escuela es el fomento de hábitos de estudio*, que no es lo mismo aunque tengan que ver. Se trata de una cuestión que es importante clarificar porque, en mi opinión, existe una abusiva equiparación entre ambos hábitos que no se corresponde con la realidad; y es que no existe correlación constatable entre uno y otro: entre los buenos estudiantes podemos encontrar grandes lectores y también a gente que no tiene hábitos de lectura más allá de la estrictamente necesaria para el desarrollo de su trabajo, así como entre los malos estudiantes podemos encontrar algunos grandes lectores de literatura de ficción, totalmente desinteresados de las lecturas prácticas (básicamente los libros de texto y los apuntes). Y ésta es una distinción que no parece caprichosa ya que es habitual en las encuestas sobre hábitos lectores excluir expresamente, en el universo de los jóvenes en edad escolar, las lecturas obligadas por su asistencia a la escuela, es decir, los libros de texto.

Sin embargo, lo que resulta relevante es la comprensión y la *habilidad lectora*, que es un saber instrumental básico para cualquier aprendizaje, que forma parte fundamental de los objetivos curriculares junto con las habilidades relacionadas con la expresión escrita y que poseen todos los buenos estudiantes; y a la inversa, en muchos casos el fracaso escolar se debe a deficiencias graves en estas habilidades de lectoescritura. Y así, aunque la comprensión lectora vaya unida al hábito lector, se puede mantener la primera y abandonar el segundo en todo lo que no tenga que ver con la utilidad para el desarrollo de la tarea que se esté haciendo. Esto explica que haya estudiantes sobresalientes que no leen jamás una línea que no tenga nada que ver con sus estudios o que tengan unos hábitos lectores muy reducidos y limitados, por ejemplo, a la sección de deportes de la prensa

---

11 El constatado abandono de las prácticas lectoras por parte de muchos adolescentes justo cuando entran en la escuela secundaria es un fenómeno complejo que no se puede despachar con simples afirmaciones de sentido común; y conviene señalar que, entre los muchos factores que inciden en el fenómeno, posiblemente juega un papel relevante el hecho de que los modelos de escolarización de la lectura reproducen prácticas culturales de ciertos grupos sociales a las que muchos de los alumnos y alumnas son ajenos justamente por su distinto grupo social de pertenencia (Recors, 1997). Esta idea apunta tanto o más al modelo cultural que se trata de imponer y destacar desde la escuela que a las prácticas pedagógicas que en ella se desarrollan, a pesar de que estas últimas son, quizás por su mayor “visibilidad”, las más habitualmente responsabilizadas del retroceso lector de nuestros jóvenes (en lo que evidentemente tienen responsabilidades importantes).



diaria. Y es que la lectoescritura es susceptible de múltiples usos y funciones y tiene un significado peculiar en nuestro sistema educativo, más orientado a la formación de capital escolar (titulación) que a la formación integral de la persona.

Así pues, *el fomento de hábitos lectores* (desde luego vinculados a una idea educativa que considere el desarrollo integral de la personalidad del alumno y no como un fin en sí mismo) resulta una actividad muy importante que no puede descuidar una escuela que, sin embargo, tiene como objetivo prioritario el desarrollo de la *comprensión y de la habilidad lectora y el fomento de los hábitos de estudio* y de trabajo intelectual, que obviamente no pueden desarrollarse sin leer. Y es que no puede sostenerse la idea de que los alumnos no leen<sup>12</sup>: como norma, sus ocho o diez asignaturas comportan la lectura de otros tantos libros de texto que en conjunto pueden alcanzar hasta tres mil páginas anuales. Y la lectura con fines de aprendizaje y de memorización de un tan elevado número de páginas hace que nuestros adolescentes identifiquen texto escrito con trabajo, de modo que en sus tiempos de ocio tienden a separarse de los libros. Un estudiante con cinco o seis horas diarias de clase más dos o tres de estudio y trabajo individual (incluyendo las tareas *extra* que imponen muchas familias, como música, inglés...) tiene sobre sus espaldas una dura jornada laboral de la que no siempre somos conscientes los adultos; en estas circunstancias, resulta bastante comprensible que en su tiempo de descanso los jóvenes prefieran estar con los amigos, conectarse a la red o ver la televisión, en vez de entretenerse con la lectura de obras de ficción, por más que a nosotros nos parezca que esto último es mucho más creativo, más rico o más gratificante.

Y además, yo creo que cuando hablamos de este asunto todos, profesores, bibliotecarios, padres, tenemos que ser más realistas y acercar más nuestro discurso a lo que es nuestra actitud en la vida real; así es como en la práctica tendemos a reprobar la lectura recreativa –por muy formativa e interesante que resulte– que pueda estar haciendo un estudiante en época de exámenes (todos, especialmente los padres, preferimos que *estudie* un poquito más y que deje la *lectura* para la época de vacaciones). Y es que la ausencia de valor de cambio de la literatura pesa mucho a la hora de potenciar los hábitos

---

12 Lo que ocurre es que, como bien señala Gómez Soto (1999, pág. 95), el modelo educativo restringe el campo de aplicaciones de la lectura a las prácticas obligatorias de memorización de los conocimientos, añadiendo que «aunque se trata de fomentar la idea de la lectura placentera, la lectura válida, en realidad, es aquella que sirve para resolver con éxito los exámenes de selección y las pruebas de aptitud mediante las que se obtienen los títulos».

lectores tal y como se suelen entender desde el mundo de la biblioteca, acostumbrado como está a trabajar con un público infantil infinitamente menos sometido a la presión y al *síndrome de la escuela* que lo que sufren los alumnos de la ESO o del Bachillerato.

Así pues, constatamos una grave contradicción, que resulta invisible porque la mayoría parece no advertirla, entre lo que sabemos que es la escuela y sus exigencias en nuestra sociedad y los discursos habituales sobre la lectura. Pues si la escuela es una institución transmisora de saberes y sancionadora de lo que cada cual ha aprendido (se aprueba o se suspende, se titula o no se consigue el título); si la escuela es un lugar de trabajo porque aprender exige esfuerzo y dedicación, habrá que convenir que los tiempos para fomentar el placer y el disfrute de la lectura (recreativa, se entiende) han de ser, considerados globalmente, secundarios frente a los espacios y los tiempos dedicados a fomentar el conocimiento, los saberes necesarios y los saberes útiles (entendidos en un sentido muy amplio y en el horizonte de una sociedad democrática, avanzada y culta). En una palabra, la escuela se sitúa en la esfera de la producción, en la esfera del trabajo, mientras que el placer de leer, el gozo por la lectura –como por casi todo lo demás– se sitúa en la esfera del ocio.

Con esta argumentación, entiéndase bien, no se pretende sacar de la escuela la idea (utopía) humanista de formar hombres cultos, amantes de la lectura, de la música y del arte, capaces de expresar y transmitir emociones o de gozar de la naturaleza, sino que se trata de colocar todo esto en su contexto y en su sitio. La escuela puede y debe educar para el ocio y el tiempo libre, pero su papel esencial, el que más trascendencia individual y social tiene, es formar para el *negotio*, promover las habilidades y el hábito de estudio, el placer del trabajo intelectual, el placer de aprender si posible fuese; la escuela debe esforzarse más por trabajar para que los niños y jóvenes aprendan y para que todos estén en igualdad de condiciones para poder titular. La escuela debe ser capaz de situarse racionalmente en la esfera que le es propia y que la sociedad le demanda. Y son las clases medias cultas –el profesorado incluido– las que justamente tienen la conciencia más clara sobre el valor esencial de los títulos para el futuro de sus hijos y sobre el hecho de que titular significa trabajar, esforzarse y aprender lo que hay que aprender, te guste o no, te apasione o se te atragante.

En principio, este discurso sobre la escuela y su trascendencia individual y social no tendría que chocar con el discurso sobre la lectura siempre que a cada uno se adjudique la relevancia que le corresponde en este contexto, en este lugar y en este tiempo. Pero la contradicción aparece al invertir la relevancia que se concede a cada cosa y pretender que el papel esencial de la escuela, y de la biblioteca escolar en ella, sea fomentar la lectura recreativa y el placer de leer.

Se trata, sin duda, de una cuestión de sobra conocida, pero la confusión sigue existiendo en muchos círculos de docentes y bibliotecarios. El debate está servido desde hace años, compárense estas (y otras que se citan muy a menudo) afirmaciones al respecto (los subrayados son míos): «La sensibilidad, la estética junto con la imaginación y la creatividad *han de primar* en la experiencia lectora del alumno, contribuyendo así a crear una experiencia de ésta personal e íntima.» (Bueno, 1998). «Creo que el objetivo fundamental de cualquier biblioteca, sea escolar o no, es fomentar la lectura en cualquiera de sus aspectos.» (María Tena –directora del CIDE–, 2002). «En materia de lectura, está claro el papel fundamental que aguarda a la escuela *en su aprendizaje*, y no solo en los primeros años de la escolarización, sino a lo largo de toda ella. *Otra cosa muy distinta es el amor a la lectura...* lo que no quita para que también la escuela *colabore* con la sociedad en esta difícil tarea de interesar a los niños y jóvenes por la lectura...» (García Garrido, 2002). «*El papel principal de la escuela* es el de proporcionar una *enseñanza eficiente* de la lectura y de la escritura. Junto a este cometido, y en alianza con la familia y la biblioteca pública, el centro educativo ha de organizar cuantas acciones estén en sus manos para fomentar la lectura literaria, en función siempre de los contextos.» (García Guerrero, 2002).

Por último, parece importante señalar que pese, a la enorme importancia que tiene la adquisición del *hábito lector*, como hemos puesto de relieve en otros momentos de nuestro estudio (citando a Petit, Besse, Recors y otros), éste no puede sacralizarse hasta el punto de desvincularlo de las grandes finalidades educativas que se dicen propugnar; la lectura no puede considerarse un valor en sí mismo independientemente del valor de los textos que se leen o de los propósitos que la animan; ésta es, como argumenta Gómez Soto (1999, págs., 55,56,58,147) «una idea falsa sobre la que se ha edificado el moderno mito de la lectura»; mito que aparece en toda su dimensión cuando, si trata tan solo de entretener, de distraer al ciudadano de los problemas relevantes de su mundo sumergiéndolo en un mundo

imaginario que lo sustituye, «la lectura y la escritura llegan a ser un inconveniente para el uso del razonamiento»; es decir, no se puede tratar de fomentar el hábito lector a cualquier precio, y menos al precio de la irreflexión.

Por tanto, si en nuestras modernas sociedades de consumo las prácticas de lectura también son utilizadas como instrumento de dominación, de alienación, tendremos que estar muy atentos para fomentar en nuestras escuelas y bibliotecas unos hábitos que tengan que ver realmente con nuestras ideas de emancipación individual y colectiva.

El fomento de la lectura, pues, ha de ser también objeto de revisión y de reflexión en el marco de proyectos educativos y cívicos más amplios.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDCROFT, D.H. (1993): «La educación y el proceso del crecimiento económico en Gran Bretaña, 1950-1980», en NÚÑEZ, CL. Y TORTELLA, G. (Eds.): *La maldición divina*, Madrid, Alianza, págs. 119-148.
- BARÓ, M. Y MAÑÁ, T. (1996): *Formarse para informarse*, Madrid, Celeste.
- BESSE, J.M. (1993): «Culture écrite et illetrisme», en POULAIN, M. (Dir.): *Lire en France*, París, Cercle de la Librairie.
- BUENO MONREAL, M.J. (1998): «Hacia una biblioteca escolar electrónica: bases y funciones educativas», en OSORO, K. (coord.): *La biblioteca escolar: un derecho irrenunciable*, Madrid, Ed. de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, págs. 50-60.
- CASTÁN LANASPA, G. (2002): *Las bibliotecas escolares. Soñar, pensar, hacer*, Sevilla, Díada.
- CASTÁN LANASPA, G. (2004): «Diez tesis para el debate sobre las bibliotecas escolares», *Educación y Biblioteca*, 139, págs. 44-55.
- COUET, M. (1990): «Hacia una tipología de las actividades en la biblioteca escolar», *Educación y Biblioteca*, 11, págs. 47-52.
- DELVAL, J. (1990): «Observaciones acerca de los objetivos de la educación», *Revista de Educación*, 292, págs. 157-190.

- FONTANA, J. (1992): *La Historia después del fin de la historia*, Barcelona, Crítica.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2002): «El sistema educativo ante la lectura», en MILLÁN, J. A. (coord.): *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid, Ed. Federación de Gremios de Editores de España, pág. 161.
- GARCÍA GUERRERO, J. (2002): «Fomento de la lectura en corresponsabilidad», en *25 años de animación a la lectura. Jornadas de reflexión desde las bibliotecas escolares y públicas*, Guadalajara, Junta de Comunidades de Castilla La Mancha (CD-Rom).
- GÓMEZ SOTO, I. (1999): *Mito y realidad de la lectura: los hábitos lectores de la España actual*, Madrid, Endymion.
- GRIGNON, C. (1999): «Escuela y democracia», en *Archipiélago*, 38, págs. 10-20.
- JORDI, C. (1998): *Guía práctica de la biblioteca escolar*, Madrid, Fundación G. Sánchez Ruipérez.
- MCLAREN, P. (1999): «Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica», en IMBERNÓN, F. (coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, págs. 101-120.
- PETIT, M. (1997): «De la bibliothèque au droit de cité. Parcours de jeunes usagers des quartiers sensibles», en *Bulletin des Bibliothèques de France*, 42, nº 1, págs. 6-11.
- PETIT, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- RECORDS, G. (1997): «La lecture et les élèves en échec scolaire», en *¿Dónde están los lectores? La contribución de la Biblioteca Pública frente a los procesos de exclusión*, 5ª Jornadas sobre Bibliotecas Infantiles y Escolares, Salamanca, Fundación G. Sánchez Ruipérez, págs.21-30.
- TENA, M. (2002): «Familias y lectura. Familias y bibliotecas escolares», en *Bibliotecas escolares y calidad de la educación*, Ponencias del Seminario organizado por ANELE, Madrid, pág. 112.

TORTELLA, G. y NÚÑEZ, C. (1993): «Educación, capital humano y desarrollo: una perspectiva histórica», en NÚÑEZ y TORTELLA (Eds.): *La maldición divina*, Madrid, Alianza, págs. 15-38.

### CAPÍTULO III

## **El nacimiento de la poesía: Juego fonético en los monólogos antesueño infantiles y desarrollo de la capacitación poética**

Ignacio Ceballos Viro  
*Universidad Internacional de La Rioja*

Uno de los aspectos más gratificantes del contacto con la infancia es la contemplación (digámoslo así) de sus hallazgos lingüísticos. Varios estudios (Gili Gaya 1974; Pérez 1992, 1993a y 1993b; García Carcedo 2004) han constatado cómo las carencias obvias durante el desarrollo del lenguaje, en cuanto a uso normalizado del código, son suplidas por parte de los niños con giros, recursos y expresiones que podríamos considerar, desde el punto de vista estilístico, de poéticos. Baste con un par de ejemplos de usos de metáforas:

Concepción [maestra]. — ¿Qué hace esa tortuguita que tienes ahí?  
Nacho [3;1].— La tortuguita se mete en la montaña la cabeza y se abre  
(Pérez 1993, pág. 181)

Mar [2;11].— ¡Mamá! ¿Me apagas los ojos? (Y se tapa ella misma los ojos con las manos de mamá) (García Carcedo 2004, pág. 73)

Cierto es, que aumentando el encuadre sobre el fenómeno de la poeticidad del lenguaje, estos usos de la infancia no son tan raros. Hace tiempo que la clásica monografía de Lakoff y Johnson ([1980] 2001) demostró cómo el lenguaje cotidiano en cualquier idioma (o, al menos, en cualquier idioma indoeuropeo) explota el uso de metáforas. Así, utilizamos muchas metáforas de tipo orientacional («Feliz es arriba; triste es abajo: [...] Eso me *levantó* el ánimo. Se me *levantó* la moral. [...] Estoy *deprimido*. [...] *Caí* en una depresión», pág. 51), de tipo ontológico («La mente es una máquina: *Voy a perder el control*. [...] Hoy estoy un *poco oxidado*. [...] Te *patinan* las neuronas. *Le falta un tornillo*», pág. 66), o de tipo estructural («Una discusión es un recipiente: Tu argumento no tiene mucho *contenido*. Este argumento tiene *agujeros*. [...] Tu argumento es *vacío*. [...] Tu argumento *hace agua* por todas partes», pág. 132).

Por lo tanto, es manifiesto que los límites entre lo que consideramos lenguaje poético y lenguaje no-poético no están siempre claros. Los niños pueden echar mano de recursos poéticos para encontrar alternativas a expresiones normalizadas que aún desconocen; y los adultos usamos tropos no solo ocasionalmente con fines expresivos en nuestro lenguaje cotidiano, sino de forma mucho menos consciente, con metáforas que están incrustadas en la propia estructura interna de la lengua.

## 1. EL JUEGO FONÉTICO EN LA POESÍA INFANTIL

A lo que se ha prestado menos atención que a las metáforas es a la recurrencia de juegos fonéticos como parte del aprendizaje lingüístico infantil. Este tipo de juego forma parte esencial del lenguaje literario, como uno de esos “mecanismos de extrañamiento” y de “desautomatización” que los formalistas de la OPOJAZ (Shklovski, Eichenbaum, Tinianov) consideraron nucleares a la literariedad. La rima es el más evidente juego fonético en la tradición de la poesía hispánica (y románica), en sus variadas formas de consonancia, asonancia y homoioteleuton. También la aliteración supone un juego fónico importante, así como recursos del tipo de la onomatopeya, la paranomasia y el calambur. Fuera de los fonemas, la fundamentación de la poesía en un ritmo acentual es otro de los elementos clave de su juego con la sonoridad del lenguaje, desde la distinción clásica de yambo y troqueo, dáctilo, anfíbraco y anapesto, hasta los ritmos afrocubanos de la poesía de Nicolás Guillén, como ejemplo casi extremo, además de la expresividad de los encabalgamientos y el juego con las pausas de final de verso.

El repertorio infantil de poesía de tradición oral es especialmente afecto a todos estos tipos de juego fónico. Son muy conocidos los ejemplos de pseudopalabras sin contenido semántico, pero con un alto “contenido sonoro” en nanas, retahílas y canciones de juego infantiles: achupé, aserrín aserrán, una dola tela catola, doña díriga dáraga, matarile-rile-rile matarile-rile-rón, etc. Muchos de estos textos tradicionales son perfectos modelos de “*nonsense verse*” o “sinsentidos poéticos”, sustentados más en las asociaciones sonoras que en un armazón semántico denotativo. No hay que ir muy lejos en nuestra memoria para rescatar, por ejemplo, estos versos de la infancia:



[...] Agáchate  
y vuélvete a agachar,  
que los agachaditos  
no saben bailar.  
Hache, i, jota, ka,  
ele, eme, ene, a,  
que si tú no me quieres  
otro amante me querrá.  
¡Chocolate!  
¡Molinillo!  
Corre, corre,  
que te pillo.  
A estirar, a estirar,  
que el demonio va a pasar.

La rima consonante y aguda en verso corto, que tanto resalta, las repeticiones y políptotos, que crean constantes sonoras, los paralelismos sintácticos («que los [...] que si tú [...] que te pillo [...] que el demonio [...]») y la abundancia relativa de acentos (hasta 4 en los heptasílabos del alfabeto) visten un poema-canción que carece de unidad de sentido: ¿un baile?, ¿el amor?, ¿chocolate?, ¿las carreras?, ¿el demonio? Los propios autores de poesía infantil son muy conscientes del aprecio de estos juegos fónicos por parte de sus receptores, a expensas de la apariencia lógica, y por ello los utilizan con profusión, imitando en algunos casos los poemas tradicionales. Es notable la predilección de Gloria Fuertes (1956 y 1998, respectivamente) por las diáforas y los calambures:

Comba, comba,  
la que gane, que se ponga,  
la que pierda, que se *vaya*.  
*Vaya, vaya,*  
la *valla* del corral. (“A la comba”, vv. 1-5)

Tren de *vapor*,  
*va por...* campos,  
*va por...* cerros,  
*va por...* puentes. (“Tren de los tatarabuelos”, vv. 8-11)

De María Elena Walsh (2001) por los juegos acentuales y los versos de cabo roto:

Todas las brujerías  
del brujito de Gulubú  
se curaron con la *vacú*  
con la vacuna  
luna luna  
*lu*. (“*Canción de la vacuna*”, vv. 21-26)

Peligroso es  
andar por la *ca*  
la calle del *ga*  
del gato que *pes*  
que pesca y después  
se esconde y *escá-*  
*pa pa pa pa*. (“*La calle del gato que pesca*”, vv. 1-7)

Y así hasta la poesía infantil más actual, como estos versos onomatopéyicos de Beatriz Giménez de Ory (2011):

Quiquiriquí.  
Din don din.  
Cocoricó.  
Din don don.  
Quiquiricá.  
Din dan, din dan, din dan. (“*Se dirían algo así*”)

O el tartamudeo enfático de Pedro Mañas (2010):

Este semáforo  
parpa-pa-dea.  
Una bocina  
trompe-pe-tea.  
Muchos motores  
ronro-ro-nean. (“*Trá-trá-trá-fico*”, vv. 1-6)

De modo que esta exploración y explotación de la fonética de una lengua no es privativa del lenguaje adulto, ni mucho menos del marco cerrado de su expresión literaria escrita; también se dirige a los niños a través de la

poesía infantil, y los niños se ejercitan con ella en los juegos tradicionales de corro, comba, palmas, sorteo, etc. Aunque..., ¿es esto todo?

## 2. LOS MONÓLOGOS ANTESUEÑO

Tal vez una de las prácticas más sorprendentes del uso del lenguaje en la infancia sean los monólogos antesueño (*presleep monologues / crib speech*). Se trata de los discursos y “falsos diálogos” de los niños de pocos años, emitidos en voz alta antes de dormirse. Desde los primeros y fundamentales estudios sobre la cuestión (Weir 1962; Nelson 1989) se ha puesto en evidencia que este tipo de lenguaje privado infantil (*private / inner speech*) es particularmente propenso al juego fonético como práctica o entrenamiento lingüístico<sup>13</sup>.

La propia Ruth Weir (1962, págs. 22 y 144) define el discurso de estos monólogos antesueño recurriendo a una cita de Freud, que los vincula a lo que acabamos de decir sobre la poesía tradicional y de autor infantil: “*sense in nonsense*”, es decir, el sentido en el sinsentido. «The pleasure of play [with words] is structured so that it serves as a linguistic exercise. The role of content in most cases is subordinated to linguistic form», nos dice, y podemos comprobarlo en las transcripciones que realiza de los monólogos de su hijo Anthony:

That's office (2x)  
Look Sophie  
That Sophie  
Come last night  
Good boy  
Go for glasses  
Go for them  
Go to the top  
Go throw  
Go for blouse  
Pants  
Go for shoes  
Powder

---

13 No obstante, existen diferencias significativas entre los propios niños. Nelson (1989, pág. 7) comenta cómo, frente a los vuelos poéticos de Anthony, el niño estudiado por Weir, su Emily enfatiza más los aspectos narrativos: «My general impression, though, is that Emily may be more of a novelist or historian than a poet» (cf. también pág. 16).

S'not dry  
Get powder on  
Shoe fixed (2x) [...] (Weir 1962, pág. 115)

Las líneas 1 y 3 forman un curioso calambur, que también se retoma en el último verso transcrito; las repeticiones, anáforas y paralelismos conforman una especie de ostinato sonoro, con lo que el nivel fonético cobra una especial relevancia dentro del discurso. Como se aprecia, la sintaxis de estos monólogos antesueño está constituida por frases breves (normalmente de 2 o 3 palabras<sup>14</sup>), subsumidas en secuencias que la propia Weir (págs. 81-83) clasifica en tres tipos:

- a) Ampliaciones (*build-ups*): la forma fónica precedente está contenida en la frase siguiente, que es, por lo tanto, más larga que la anterior. Por ejemplo, «*Thumb // That's a thumb*».
- b) Reducciones (*break-downs*): el proceso inverso de las ampliaciones, es decir, la frase precedente es más larga que la subsecuente, que repite algunas de las palabras o grupos de sonidos. Así: «*What Daddy got // Daddy got*».
- c) Continuaciones (*completions*): la frase se continúa de algún modo en la siguiente, tras una pausa (si bien parece que al niño le satisfacen autónomamente cada una de las mitades). Por ejemplo, «*Look at those pineapple // In a pretty box*».

Kuczaj (1983) añade una cuarta forma de construir secuencias a partir de frases en estos monólogos, que la propia Weir había dejado intuir en su trabajo, clasificándolo como un tipo de juego interno (1962, págs. 109-110):

- d) Sustituciones (*substitutions*): reemplazo, sobre el eje paradigmático, de una o varias palabras de una frase por otras equivalentes en las siguientes frases. En nuestro ejemplo precedente teníamos un ejemplo de ello: «*Go for glasses // Go for them // Go to the top // Go throw // Go for the blouse*».

---

<sup>14</sup> Tengamos en cuenta, no obstante, que la mayoría de los ejemplos que poseemos de monólogos antesueño están en lengua inglesa, lo cual condiciona sin duda características como esta del número medio de palabras por frase; en otras lenguas, como el castellano, la longitud de las frases podría tener un promedio mayor, como luego veremos.

Estos cuatro procesos, y la configuración interna de las propias frases, están muchas veces motivados, como decimos, por asociaciones fonéticas y no semánticas: «*Babette // Back here // Wet*». ¿Qué fin, pues, tienen estos monólogos en la infancia? Es decir, parafraseando con ligereza a Heidegger, nuestra pregunta es: ¿por qué el monólogo antesueño y no más bien el silencio? Una de las respuestas aceptadas es que constituye un juego con sonidos y palabras muy favorecedor para la adquisición del lenguaje durante los primeros años<sup>15</sup>. Lo que proponemos aquí es añadir otra función, desde el punto de vista de la competencia literaria: el juego fonético en todos sus contextos, incluidos los monólogos antesueño, constituye un primer paso para la capacitación poética de los niños.

### 3. NUESTROS DATOS

A lo largo del mes de octubre de 2012 realizamos 10 grabaciones de las palabras y sonidos emitidos por T. (varón, 4;11) antes de dormirse. Lo que encontramos fueron, sin lugar a dudas, ejemplos de monólogos antesueño, en 9 de los casos. Aunque T. tenía un hermano de 1 año y medio, en esa época circunstancialmente pudo dormir solo en una habitación, lo cual facilitó el registro y también propició una mayor libertad en el niño a la hora de producir sus discursos. No obstante, en posteriores grabaciones, realizadas en junio de 2013 (con 5;7 años), momento en que los hermanos volvían a dormir juntos en la misma habitación, se pudo registrar también un nuevo monólogo antesueño de T. (en solo una de las cinco grabaciones efectuadas).

De lo anterior se derivan dos consecuencias: la primera, que la soledad absoluta no es requisito para la producción de monólogos antesueño, tal como se había afirmado en estudios precedentes (Weir 1962, pág. 26; y Jakobson, en su introducción a Weir, pág. 18); la segunda, que es posible encontrar monólogos antesueño mucho más tarde de lo que se creía. Weir (1962, pág. 26) y Nelson (1989, pág. 14) sugieren que terminan normalmente hacia los 2;6 - 2;8 años, aunque el caso estudiado por Nelson se interrumpe a los 3 años cumplidos, lo cual, según ella, es excepcional;

---

15 Es importante considerar aquí, de acuerdo con Nelson (1989, pág. 19), que estos monólogos, como el mismo lenguaje, no poseen una única función exclusiva, ni una única motivación. Aunque el “caleidoscópico” resto de posibles funciones excede los propósitos de las presentes páginas.

Kujzac (1983, pág. 12), sin embargo, reseña la publicación de Pickert, en la que la niña registrada emitió monólogos hasta los 4;4 años.

La grabación de este tipo de habla infantil es compleja. En primer lugar, porque no es fácil disponer de forma continuada de niños en los momentos que preceden a su dormición, a menos que sean los propios hijos del investigador. Si así ocurre, se añade la posible crítica de que un/a niño/a hijo/a de investigadores universitarios en materia lingüística tal vez no constituya una muestra muy representativa del común de los niños, con lo que la validez de las conclusiones se vería resentida. Por otro lado, la precariedad del contexto, debiendo efectuarse las grabaciones en el ámbito doméstico y de forma desapercibida para el niño, condiciona los aspectos técnicos del registro.

En nuestro caso, se hizo con una grabadora de mano, digital, con micrófono integrado, situada en la mesilla junto a la cama. A pesar de no ser un aparato excepcional, el resultado seguramente no es peor que el de las grabadoras usadas en los años 60 y 80 en estudios precedentes. El hecho, no obstante, es que poder escuchar con completa inteligibilidad el monólogo es una tarea imposible, a menos que decidamos pegar un micrófono a la boca del niño. El volumen del habla no es en ocasiones mayor que el derivado de la articulación silenciosa de los fonemas en la cavidad bucal (no es la primera vez que se señala este aspecto: Weir 1962, pág. 24); hasta el punto de que en ocasiones un pequeño ruido proveniente del otro lado de la puerta (cerrada) oculta por completo una palabra.

A pesar de que T. fue un niño relativamente precoz en el desarrollo del lenguaje (primeras palabras con 10 meses, primera frase con 20: «Abuelo Santi está Cuenca»), sus monólogos antesueño a esta edad “tardía” no están apenas hilados ni constituyen un discurso tan coherente como el de la Emily estudiada en la monografía de Nelson (1989). Como luego se expondrá, sus intereses parecen ser más bien la práctica fonética y la exploración rítmica del lenguaje. Además, se evidencian imitaciones del habla de su hermano menor, produciéndose una regresión en su lenguaje (y particularmente en el nivel fonético) que también existía en su habla social por entonces.

La duración de los 10 monólogos registrados oscila entre los 2 segundos (una sola frase), contando desde el momento en que el adulto abandona la habitación, hasta los más de 20 minutos, siempre con largos silencios entre secuencias. Normalmente, T. comenzaba sus monólogos en el mismo

momento en que se quedaba a solas, o como mucho unos 40 segundos más tarde (excepto en un caso, en el que comenzó 2 minutos y 45 segundos después).

Dejando de lado por ahora las muchas unidades que consisten en la exploración y juego fonético, las “frases” (unidades entre pausas) poseedoras de sentido, que son un 41% aproximadamente del total (86 de 210), tienen una longitud media de 3,25 palabras. Es difícil establecer comparaciones con los demás datos que poseemos, puesto que otros estudios están normalmente en inglés y las diferencias sintácticas entre lenguas son apreciables, pero en los monólogos de Anthony, de 2;6 años, la media de palabras por frase es de 2,72 (cf. Weir 1962, págs. 84-85); en los monólogos de 14 niños registrados por Kujzac (1983, pág. 26) la media de morfemas (MLU; en inglés esto supone una cifra solo ligeramente superior a la media de palabras) por frase es de 2,8, para edades menores de 2;6 años; en contraste, la media de morfemas de Emily, la niña de 2 años estudiada por Nelson (1989, págs. 7-8), era asombrosa: 5,4. Finalmente, Camilla, una niña brasileña sin edad conocida, registrada por Lier-DeVitto (1994, págs. 158-159) presenta una media de 3,6 palabras por frase en su único monólogo registrado (en portugués). Las unidades entre pausas de T., en consecuencia, no son especialmente escuetas, pero sí parecen breves si tendemos a pensar que, a mayor edad, las emisiones deberían ser más largas (lo cual, por ende, puede ser un presupuesto falso).

En los monólogos antesueño de T. se manifiestan todos los tipos de secuencias mencionados más arriba:

- a) Ampliaciones: «*Sito* [nombre de un personaje de un libro de Dav Pilkey] // *con lo que ha armao Sito*» (#1)<sup>16</sup>.
- b) Reducciones: «*En la chapa // la chapa // chapa*» (#10).
- c) Continuaciones: «*Porque es que está en // en una s(¿alida?) // de emergencia*» (#4); «*No ese no es // es el que ha-bla*» (#8).
- d) Sustituciones: «*Está mal hecho // así se ha // que está mal hecho // buen he- buen hecho*» (#2).

---

<sup>16</sup> El código #núm. indica el número de monólogo antesueño registrado, del 1 al 10. Las fechas de grabación fueron las siguientes: #1: 10/10/2012; #2: 14/10; #3: 15/10; #4: 16/10; #5: 18/10; #6: 19/10; #7: 20/10; #8: 22/10; #9: 23/10; #10: 14/06/2013.

Así como otras formaciones características, tales como repeticiones («*Mis padres son estos // mis padres son estos*», #4) y enumeraciones («*Un arbolito // otro arbolito*», #1).

Ocasionalmente, los monólogos antesueño registrados presentan un eco de la situación inmediatamente anterior, es decir, del último contacto con el adulto que dormía a T. En uno de ellos dice «*No tiene luz no sé por qué*» (#1), imitando (y reelaborando) lo que su padre había dicho unos segundos antes refiriéndose al despertador: «Huy, si ya no tiene luz... [— ¿Por qué?] No sé, se fundió»<sup>17</sup>. En el mismo, T. menciona varias veces, como hemos visto hace un momento, a Sito Quesito, el ratón protagonista de un libro que precisamente se le había estado leyendo justo antes de ir a dormir ese día. En otro monólogo, finalmente, T. emite la cadena rítmica «*di didí didí didí didí didí*» (#7) simulando el ruido del despertador, que ha agarrado antes de apagar la luz, y cuyo sonido también había imitado (erróneamente) en compañía de su padre un poco antes («*riiirin riin riin riin*»).

Las huellas autobiográficas son patentes en algunos monólogos, aunque no resulta fácil determinar siempre la conexión entre una frase y un evento de la vida de T., quien con casi 5 años era bastante autónomo. En un monólogo dice «*De cinco // [...] // este niño no puede estar en cinco // [...] // quién ha dicho // ya en cinco // ya en cinco*» (#4), que parece recordar alguna escena vivida en el colegio, en la clase de Infantil de 5 años a la que pertenecía. O, en otro diferente: «*No sabes ná macho // sa's hasta leer*» (#5), secuencia que interpretamos como reproducción de una conversación con su tío o su abuelo.

#### 4. LA EXPLORACIÓN CREATIVA DE LOS SONIDOS EN LOS MONÓLOGOS ANTESUEÑO

Pero lo más llamativo de los monólogos antesueño de T. es el continuado juego de exploración fonética. No sabemos si en los estudios precedentes se obviaron en las transcripciones las “frases” constituidas solamente por cadenas de fonemas sin contenido semántico, o son tan

---

<sup>17</sup> Constituye este ejemplo una muestra de lo que Dore (1989) llamó “reverbalización” (*reenvoicement*) del diálogo adulto-niño precedente en los monólogos antesueño del niño; un tipo de proceso verbal a medio camino entre la imitación conductista y la total creatividad chomskiana.



poco frecuentes como éstas reflejan<sup>18</sup>. La situación en nuestra muestra es la contraria: cerca de la mitad de las emisiones (43%, 91 de 210) consisten sin ninguna duda en prácticas con sonidos<sup>19</sup>. Podemos estructurar este material en cuatro categorías:

1. Vocalizaciones y sonidos aislados<sup>20</sup>: se trata de secuencias de fonemas con gran riqueza y variedad articulatoria y entonativa, carentes de significado semántico, y solo ocasionalmente relacionadas con los fonemas de secuencias precedentes y subsiguientes (así, el ['he:ud he:ũ] del último ejemplo es seguido por un «hale hale hale» con una pronunciación enfática y glotal inicial: ['ha:le]).

[.i'u 'iϕ: 'u-'i 'e-'o 'a-'i ϕ:] (#1)

[k̃ a'da a.k-t 'ba:ba ka-'d̃a.] (#4)

[kla□̃is di'did̃s di'did̃s nana'nana, naʔ 'ʃi.o 'he:ud he:ũ] (#5)

2. Repeticiones rítmicas de sonidos: a veces se trata de secuencias onomatopéyicas, como la comentada más arriba sobre el ruido del despertador:

[dy dy' dy dy' dy dy' dy dy' dy dy'] (#7)

O parecen recuerdos de canciones, tarareados:

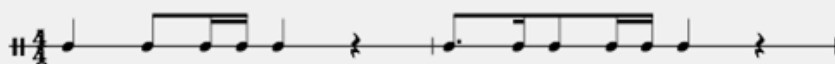
[m: m:-m-m-m: m: m-m:-m-m-m:] (#10),

que podría representarse rítmicamente como

18 Los ejemplos en Nelson (1989) se limitan a las secuencias de frases con contenido semántico, debido a los propósitos específicos de los estudios contenidos en el libro. Weir (1962), en cambio, sí incluyó sus transcripciones completas en un apéndice, y pueden observarse cadenas como las siguientes, similares a las emitidas por T.: «gəgəgə // gīgīgīgigi // gə`gə`gə` // gvvgvvgi // gadigadi // kaklikaklaku // bəbəbəbə // lalalalali // gagaga // mamamama // gīgigi» (pág. 191).

19 Entre el 41% referido con anterioridad, de frases con sentido semántico, y el 43% de frases de ejercicio o divertimento fonético, existe un 16% de emisiones que consisten en pseudopalabras o expresiones ininteligibles, no asignables con certeza a ninguno de los dos conjuntos anteriores.

20 Transcribo estos casos según el Alfabeto Fonético Internacional, a pesar de su dificultad relativa, para mostrar con detalle la complejidad sonora de estas emisiones.

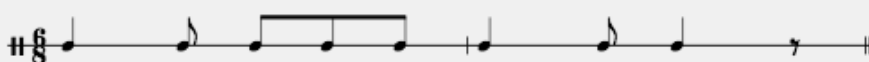


O bien constituyen modelos rítmicos sobre sílabas diversas:

[titu 'tik-tu 'tututu ti:k-tu 'tu:-tu'ʃi:k-tu] (#1):



[ta da'dadada da da'da] (#2):

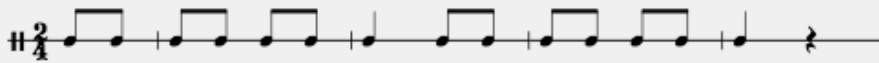


[a'a aya'da ba'ba: daʃi'kã pa:'a:] (#4), ejemplo que explota, de alguna manera, la rima de las terminaciones agudas, representadas en los tiempos fuertes de cada compás:



[d̪i̯o'd̪i̯o d̪i̯d̪i̯ d̪i̯ d̪i̯u̯d̪i̯u̯ d̪i̯u̯ dede'de d̪e̯d̪e'd̪e 'te-'te-'te] (#5)  
(Aquí, además, se aprecia una exploración fonética desde la dental sonora ligeramente palatalizada hasta la dental sorda).

[,turu'ʃuʃu ,turu'ʃu ,taru'ʃuʃu ,taru'ʃu] (#9):



3. Juego fónico por regresión (manipulación de la norma ortofónica) y búsqueda de aliteraciones: en el lenguaje utilizado por T. para sus monólogos antesueño aflora un retroceso en la articulación de los sonidos que se originó por celotipia con el nacimiento de su hermano (el fenómeno no es extraño: cf. Monfort y Juárez 2008, págs. 74-75). Esto se concreta en un cerramiento ocasional de las vocales palatales: /e/ en [i], /i/ en [y]; en la omisión de la consonante inicial /l-/ y de las implosivas /-r/ y /-s/; en la excesiva

africación de las palatales: /ʃ/ como [c], /j/ como [j]; en la palatalización de /t/, efectuada como [tʲ] o incluso como [tʃ]; y en la prepalatalización de /s/, que suena [ʃ]. Al margen de las explicaciones de tipo psicológico, es evidente que esta forma de articular los sonidos le resultaba divertida a T., y la realiza como un juego a solas:

[jɔ ja fe: lo kě tě 'paʃa] (#1) (= *yo ya sé lo que te pasa*)

[ě'ta: mal 'ecco] (#2) y [kĩ'ta mal 'eccə] (#5) (= *está mal hecho / que está mal hecha*)

[a'βe: a'βe: βiβiβi'βiβi a'βe ki'aj] (#3) (= *a ver, a ver, a ver qué hay*), ejemplo que supone un caso muy marcado de anáfora.

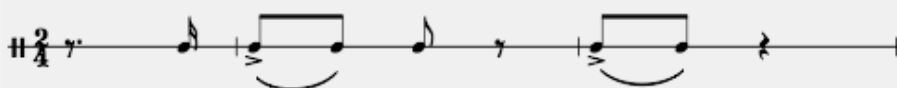
[.cokola'tsina] (#10) (= *chocolatina*)

[ʲfoʃfo e ʲi.a ʲfweʃa] (#10) (= *¿todo se? tira fuera o ¿todos le tiran? fuera*)

En estos ejemplos se percibe una preferencia fonética, una intención de énfasis en sonidos de articulación palatal o prepalatal, produciendo un resultado evidentemente forzado y heterofónico, pero sin duda también “aliterado”. En palabras de Applebee, quien comenta análogos fenómenos en los monólogos antesueño, «the distortion is serving the formal pattern rather than simply an error» (1978, pág. 33); es decir: no son meros errores, sino que obedecen a un propósito de construcción formal.

4. Juego acentual: tanto esta categoría como la anterior no se produce en frases de puro divertimento fónico, sino que constituyen además palabras con contenido semántico:

[mĩs 'pæadres son 'øeʃtoʃ] (#4, se repite idéntico otra vez) (= *mis padres son estos*), que posee un ritmo acentual y un juego con la longitud de los sonidos tan marcado que podría atribuírsele una intención musical y transcribirse así:



[ʲmaki ʲtɛ ˘dõla ʲfissʲte:ra] (#10) (= *me ha quitado la chistera*):



Lights up here  
Daddy dance (3x)  
With Bobo  
What color's Bobo (2x) (Weir 1962: 139)

## 5. APROVECHAMIENTO DEL JUEGO FONÉTICO PARA LA CAPACITACIÓN POÉTICA EN LA PRIMERA INFANCIA

En conclusión, los juegos fonéticos que menudean en los monólogos antesueño infantiles se pueden concretar en forma de aliteraciones, onomatopeyas, estructuras sonoras paralelísticas, patrones rítmicos acentuales y rimas. Afirmer esto no supone, por supuesto, decir que los monólogos antesueño son en sí mismos poemas, pero sí que exploran los mismos procedimientos que llevaron a los poetas a escribir endecasílabos u octosílabos rimados, a Góngora a decir su «infame turba de nocturnas aves», a Vicente Huidobro a escribir *Altazor*, a Rubén Darío a componer sus famosos pies dactílicos de la «Salutación del optimista» y su «bajo el ala aleve del leve abanico», a Xavier Bóveda sus poemas ultraístas onomatopéyicos, a Nicolás Guillén su *Sóngoro Cosongo*, etc.

De este modo, no es que se trate de un acercamiento al lenguaje poético, sino de una capacitación poética que deviene necesaria para comprender los textos literarios de los poetas infantiles a su alcance y, muy especialmente, para crear también ellos poemas.

Hace casi medio siglo que Chukovsky instaba a los maestros de la primera infancia de todo el mundo a iniciar a sus alumnos en la expresión poética. ¿Por qué a muchos parece descabellada esta idea, tantos años después? ¿No existe una “expresión plástica”, universalmente aceptada en esta etapa educativa? ¿Qué motivos hay para negar, pues, una “expresión literaria” como competencia? Chukovsky (1968, págs. 64-76) expone y ejemplifica las creaciones poéticas infantiles entre los 2 y 5 años de edad: los niños son capaces de crear magníficos “sinsentidos” poéticos (aunque no solo: también poemitas con mucho sentido), caracterizados por ser breves (un par de versos), repetitivos, con cierto contorno melódico, y que brotan espontáneamente de la alegría mientras se acompañan de palmas o movimiento.

I'm a big, big rider,  
You're smaller than a spider (Chukovsky 1968, pág. 64)

Increpaba así su hijo de cuatro años a su hermana, corriendo desbocado por el jardín. O el propio T., con 4;2 años, inventó este poema acerca de los logros de su hermano:

El niño de pie  
¿símbolo de qué?

Y seis meses más tarde, este otro:

A la bola bola, sorprendió,  
saca los muñecos, sorprendió.

Díez Navarro ofrece también varias muestras de este tipo de creaciones en castellano, por parte de sus alumnos de Educación Infantil:

Joel,  
tu culo huele a miel.  
María Van,  
tu culo huele a pan. //  
Mi mamá  
está muy enfadá.  
Mi papó  
está muy enfadó. (Díez Navarro 2003, págs. 47-48)

Estos poemas los pueden crear los niños por medio del mecanismo de la iteración que genera variación (Larsen-Freeman 2012): repitiendo un modelo a modo de patrón, se sustituyen unas palabras, o los finales de verso rimados, por otros nuevos. Muchos niños habrán practicado un resorte creativo similar si, como T. y tantos otros, han jugado a las secuencias de “sustitución” en los monólogos antesueño.

Son numerosísimas las creaciones poéticas de los niños escuchadas y no registradas por sus padres y maestros. Sería fantástico poder contar con un corpus de estos poemas para comprender mejor los mecanismos de extrañamiento poético de que son capaces los niños. Pero para lograr una efectiva iniciación poética en las escuelas sería precisa una formación a la altura, a la que también se refirió Chukovsky (1968, págs. 73-74). Se hace necesaria la formación de los maestros en cultura poética para saber valorar y seleccionar textos poéticos apropiados para estas edades, y también, y al mismo tiempo, una formación en creación poética, para

saber guiar las creaciones de los niños desarrollando su sentido rítmico del lenguaje y su sensibilidad estética.

En esto están tal vez más entrenados la mayoría de los niños que los propios adultos. Los monólogos antesueño constituyen una prueba clave de cómo saben obtener placer en el uso libre de las palabras y en sus posibilidades fonéticas y asociativas. Si a un fenómeno como este se le atribuye tanta utilidad para el desarrollo del lenguaje verbal en la infancia, ¿por qué no explotar resortes similares en contexto escolar? Lo que aquí se propone es, en primer lugar, que los maestros conozcan ejemplos de monólogos antesueño y monólogos de juego para asumir el nivel de exploración lingüística, rítmica y fonética de sus alumnos. (No es preciso ser un devoto del constructivismo para dar por cierta la utilidad de determinar el grado de competencia poética de los niños antes de enseñarles nada al respecto.) Y, posteriormente, que se transporten al aula esas prácticas de vocalizaciones y articulaciones, repeticiones rítmicas de sonidos y sílabas, juegos fonéticos de búsqueda de aliteraciones y onomatopeyas, y juegos acentuales con secuencias de palabras, como resortes de iniciación en la expresión poética de los niños.

Haciéndolo así, los niños hallarán otra vía para ser más dueños de su lenguaje y lo dominarán en contextos que requieran una mayor expresividad. Haciéndolo así, tampoco se les escapará el placer de escuchar y recordar poemas del repertorio tradicional y de autor. La poesía habrá nacido para ellos.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

APPLEBEE, A. N. (1978): *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*, Chicago – London, University of Chicago Press.

CHUKOVSKY, K. (1968): *From Two to Five*, Berkeley – Los Angeles – London, University of California Press.

DÍEZ NAVARRO, M. C. (2003): *Poesías por alegrías: apuntes poéticos para maestros en prosa*, Barcelona, Ocatadro – Asociación Rosa Sensat.

- DORE, J. (1989): «Monologue as Reenvoicement of Dialogue», en Katherine Nelson (ed.), *Narratives from the Crib*, Cambridge (MA), Harvard University Press, págs. 231-260.
- FUERTES, G. (1956): *Pirulí*, Madrid, Escuela Española.
- FUERTES, G. (1998): *iQué patas tiene el tiempo!*, Madrid, Susaeta.
- GARCÍA CARCEDO, P. (2004): «Lenguaje infantil y poesía: “cantan los niños en alta voz”», en *Didáctica (lengua y literatura)* 16, págs. 57-75.
- GILI GAYA, S. (1974): *Estudios de lenguaje infantil*, Barcelona, Bibliograf.
- GIMÉNEZ DE ORY, B. (2011): *Los versos del libro tonto*, Pontevedra, Kalandraka.
- KUCZAJ, S. A. (1983): *Crib Speech and Language Play*, New York, Springer.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2012): «On the Roles of Repetition in Language Teaching and Learning», en *Applied Linguistics Review*, 3:2, págs. 195-210.
- LIER-DEVITTO, M. F. (1994): «Os monólogos da criança: “Delírios da Língua”», tesis doctoral, São Paulo, Universidad Estadual de Campinas.
- MAÑAS, P. (2010): *Ciudad laberinto*, Pontevedra, Kalandraka.
- MONFORT, M. Y JUÁREZ, A. (2008): *El niño que habla: el lenguaje oral en el preescolar*, Madrid, CEPE.
- NELSON, K. (1989): «Introduction: Monologues in the Crib», en *Narratives from the Crib*, Cambridge (MA), Harvard University Press, págs. 1-24.
- PÉREZ, M. J. (1992): *Creatividad y expresividad del lenguaje infantil: estructuras poéticas en el habla de niños de 2 a 6 años*, 2 vols, tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.



PÉREZ, M. J. (1993): «La metáfora en el habla infantil: sencillez y expresividad», en *Didáctica*, 5, págs. 165-186.

PÉREZ, M. J. (1993): «Estructuras paralelísticas en el lenguaje infantil», en *Lenguaje y textos*, 4, págs. 21-54.

WALSH, M. E. (2001): *El Reino del Revés*, Madrid, Alfaguara.

WEIR, R. H. (1962): *Language in the Crib*, Netherlands, The Hague, Mouton.

## CAPÍTULO IV

### **Vocabulario en Red. Didáctica del léxico y de la morfología**

Rosa Ana Martín Vegas  
*Universidad de Salamanca*

#### **1. INTRODUCCIÓN: RELEVANCIA DE LA DIDÁCTICA DEL LÉXICO Y DE LA MORFOLOGÍA PARA LA COMPRENSIÓN Y EL FOMENTO DE LA LECTURA**

Una de las principales causas del fracaso escolar es el llamado *fracaso lecto-escritor*. Cuando hay problemas en la comprensión lingüística, también hay dificultades en la expresión verbal, tanto en su transmisión oral como escrita. La mayor parte del conocimiento se transmite por vía escrita, por tanto, si no hay una buena comprensión de los mensajes escritos, tampoco puede haber un buen procesamiento de esa información transmitida y, por supuesto, tampoco una memorización de datos que amplíen la cultura del alumno y permitan el desarrollo de su capacidad de relación y razonamiento. Tampoco hay que olvidar que a la falta de comprensión se une la falta de atención y, como consecuencia, los problemas de disciplina en las aulas. Cuando un niño o adolescente no comprende bien lo que oye o lee, se aburre, se inquieta y actúa a menudo de forma disruptiva en el aula. Por tanto, probablemente es la *comprensión* la facultad más importante para el aprendizaje y la motivación del alumno en todo su proceso.

Ahora bien, para el desarrollo de una buena comprensión lectora, ¿qué competencias se deben trabajar en la clase? Por una parte, tiene que haber un buen conocimiento formal de la lengua, es decir, se debe trabajar el desarrollo de la competencia lingüística y discursiva; y por otro, es necesario un conocimiento instrumental en el que se desarrolle la competencia sociológica y estratégica, con el fin de entender el estilo del texto y sus fines comunicativos, así como el objetivo del mensaje que supera el ámbito estrictamente lingüístico. El desarrollo de estas competencias es simultáneo: el niño va adquiriendo y desarrollando su competencia lingüística según amplía su vocabulario, desarrolla su sintaxis, mejora su pronunciación y asocia cada palabra y frase a contextos

apropiados en la comunicación. No obstante, no todas estas competencias exigen el mismo grado de madurez ni el mismo tiempo de desarrollo. La competencia formal de la lengua es básica y prioritaria a la instrumental, y dentro de la competencia formal, la lingüística antecede a la discursiva, que exige un nivel de desarrollo de la lengua muy elaborado para su dominio. Por eso, podemos decir que la competencia lingüística es la más básica y es la que el niño y adolescente debe desarrollar con mayor firmeza en su etapa escolar<sup>21</sup>.

La competencia lingüística se refiere al conocimiento y dominio de la estructura de la lengua: fonología, morfología, léxico, sintaxis y semántica. Teniendo en cuenta que la semántica afecta a todas las partes de la lengua, que la fonología se adquiere en general pronto (también en la lecto-escritura) y que la sintaxis requiere más tiempo y madurez para su dominio pero que su desarrollo tiene un fin, el léxico y, como parte del léxico, la morfología, son los dos ámbitos de la lengua cuyo aprendizaje no tiene límite en el tiempo. Aprendemos palabras a lo largo de toda nuestra vida y somos conscientes de que cuantas más palabras formen parte de nuestro vocabulario, mejor será nuestra comprensión y nuestra comunicación. Las palabras son los signos lingüísticos primarios, ya que el contenido semántico de los mensajes reside principalmente en el léxico. Para comprender un texto, hay que entender sus palabras; y, además, también la combinatoria sintáctica, discursiva e instrumental, que decíamos antes. Pero en primer lugar, hay que entender el léxico. Por este motivo, la didáctica del léxico y la didáctica de la morfología de las palabras deben situarse como líneas prioritarias en la didáctica de una lengua. De esta forma, se permitirá desarrollar la comprensión de textos, fundamental para el aprendizaje de cualquier materia y para el fomento del hábito lector, ya que si no hay buena comprensión, no hay ninguna motivación para leer.

## **2. DIDÁCTICA DEL LÉXICO**

El aprendizaje de la lectura va ligado al aprendizaje del léxico. El método más difundido de aprendizaje de la lecto-escritura se basa en la palabra asociada al concepto, es decir, asociada a la imagen que

---

<sup>21</sup> Para un estudio de la comprensión oral y la comprensión escrita, ver Martín Vegas (2009, cap. 4).

representa. Este método se enfrenta al más tradicional, que se basa en el análisis y en el reconocimiento de fonemas y letras, la combinación de letras en sílabas y de sílabas en palabras. Los métodos léxicos de aprendizaje de la lectura pretenden que el niño aprenda la palabra completa entendiendo lo que significa y en relación con palabras parónimas; es decir, utilizan la red asociativa de palabras parecidas formalmente para que los niños analicen las palabras y sean capaces de relacionar fonema y letra y las diferencias semánticas que se pueden derivar de esa alternancia. De esta forma, la memorización de las grafías es comprensiva, ya que se aprende la palabra gráfica ligada a su referente y se aprende a distinguir las letras en palabras con pocas diferencias gráficas pero con significados muy distintos.

Esta línea didáctica de la lecto-escritura se extiende en toda la enseñanza primaria y secundaria a la didáctica del léxico. A pesar de la prioridad del léxico para el desarrollo de la comunicación lingüística, los libros de texto no le dedican ni siquiera un tercio de la atención global que prestan a la enseñanza de la lengua. Desde los primeros niveles de primaria, la enseñanza de la lengua sigue una trayectoria analítica y taxonómica tratando de etiquetar las palabras en clases, clasificarlas y, posteriormente, analizarlas. El espacio dedicado a la reflexión semántica y ampliación del vocabulario es reducido pero sí suele orientarse, en la mayor parte de los casos, siguiendo ideas cognitivistas: las palabras que se analizan, cuyo significado se pide o que se ponen en relación con otras para que el alumno las reconozca, son palabras sacadas de un texto y aprendidas en un contexto. Son habituales los ejercicios detallados a continuación:

- 1) Para primer curso de primaria: *Aprender los nombres de una casa*. Un dibujo de una casa tiene señalados con una flecha indicadora y letra de caligrafía la *chimenea*, el *tejado*, el *balcón*, la *barandilla*, la *fachada* y la *puerta*. La asociación dibujo-palabra es fundamental y también la asociación de palabras pertenecientes al mismo contexto (las partes de una casa en su exterior). No todas las palabras tienen el mismo nivel de uso: *puerta*, *chimenea*, *balcón* y *tejado* son más frecuentes en el uso que *barandilla* y *fachada*, que pueden ser nuevas para el niño.
- 2) Otra actividad muy distinta también para el primer curso de primaria: asociar definiciones a dibujos con la palabra de la imagen

al pie en letra de imprenta. Define *sombrilla* como «es un paraguas que te protege del sol, de la lluvia no»; *gaviota*, «es un ave de color blanco y gris. Se alimenta de peces y vive casi siempre en el mar»; *socorrista*, «es la persona que vigila la playa. Es el que pone la bandera verde cuando te puedes bañar, y la bandera roja cuando al agua no debes entrar». En estos casos las definiciones son claras, con un nivel de lengua usual, implican al alumno como receptor a través del uso de la segunda persona del singular, con rimas sonoras para llamar la atención y con tintes didácticos (la del socorrista). Es un ejercicio de reconocimiento con léxico asociado al contexto de la playa.

- 3) Los ejercicios de parónimos también son frecuentes. Un ejemplo destinado al primer curso de primaria relaciona las siguientes palabras al pie de las fotos reales de uno de los parónimos: *oreja – oveja, avión – camión, cubas – uvas, huesos – huevos, pavo – pato, vaca – saca*. Pide al alumno que escriba debajo la palabra que se refiere a la fotografía. Este tipo de ejercicio de distinción léxica es muy interesante por la asociación formal de palabras de significado dispar.
- 4) Para el tercer curso de primaria: *Comentad en grupo el significado de estos refranes sobre la amistad*. Presenta un dibujo decorativo de dos niños cogidos por los hombros en señal de amistad para ilustrar los siguientes refranes: «el señor sin amigos no vale un comino», «amigo en la adversidad es amigo de verdad», «amistad de boquilla no vale una cerilla», «amistad por interés no dura porque no lo es». Es un ejercicio de semántica muy interesante por la asociación de valores referidos al mismo tema. Desde el punto de vista exclusivamente léxico destaca la asociación connotativa y simbólica de palabras como *comino, boquilla* y *cerilla*. El ejercicio permite, además de la discusión y expresión oral de los niños, el aprendizaje de los distintos niveles semánticos del léxico.
- 5) Para cuarto curso de primaria: distintas preguntas asociadas a un texto narrativo sobre el mítico Ulises. Las preguntas son las siguientes:
  - a) *¿Qué dos significados de la palabra sirena conoces? Escríbelos*. Y añade que puedes consultar, si es necesario, el diccionario. Este ejercicio trata la polisemia y se diseña con cierta

metodología constructivista al ofrecer al niño el recurso para que él solo resuelva el ejercicio si tiene dudas.

b) *Elige los adjetivos que pueden acompañar a la palabra cielo.* Los adjetivos son: *azul, duro, claro, amargo, nublado, oscuro, despejado, gris, alargado.* Una frase aclaratoria facilita el contexto en que aparece el adjetivo: *Ulises observaba el cielo estrellado.* La contextualización morfosintáctica favorece el ejercicio. También se trabaja el campo asociativo desde el punto de vista morfológico (adjetivos que califican un nombre) y semántico (adjetivos que califican a *cielo*).

c) *¿Qué es la tripulación de un barco? ¿Qué otro medio de transporte lleva tripulación? Explícalo.* La asociación de contextos prima en este ejercicio: se trata de que los niños conozcan los contextos en que se utiliza la palabra *tripulación* (de un barco, de un avión..., pero no de un autobús, de un tren...).

También la didáctica del léxico destinada a escolares de secundaria tiene en cuenta las redes asociativas. Con mayor o menor acierto lingüístico y pedagógico, los libros de texto introducen en los ejercicios de comprensión lectora algunas preguntas destinadas a la ampliación del léxico. Un ejemplo valioso por su actualidad y calidad didáctica son las actividades de la revista electrónica *Tecla*: cada mes, esta revista publica tres textos de distintos niveles de lengua con preguntas para la comprensión lectora y el desarrollo de la expresión oral y escrita. De los diez o doce ejercicios de media que tiene cada texto, tres o cuatro están destinados a la ampliación del vocabulario relacionado con el texto. Son actividades habituales buscar expresiones equivalentes a otras que aparecen en el texto, elegir entre varios significados el apropiado para determinadas palabras del texto, clasificar palabras por campos semánticos, encontrar sinónimos para otras, hacer frases utilizando palabras polisémicas en sus distintos sentidos, definir modismos del texto y añadir otros que utilicen la misma palabra base, etc. Todos estos ejercicios pretenden ampliar el vocabulario o los distintos significados asociados a una palabra a partir de la referencia de un texto matriz. La didáctica cognitivista se desarrolla en las dos direcciones posibles: la intratextual, contextual o sintagmática y la extratextual, hipertextual o paradigmática. Se trata de aprender los significados y usos de una palabra en el contexto del propio texto y en relación con las estructuras sintácticas en que aparece, y de aprender otras palabras que se relacionan con ella de

forma paradigmática, por pertenecer al mismo campo semántico o referencial.

En internet encontramos en la actualidad recursos elaborados para la didáctica del léxico que mantienen este principio asociativo. Un buen ejemplo es el *Fondo lector*, programa para el desarrollo de la lectura comprensiva de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Es un buen recurso para estudiar las relaciones semánticas de las palabras: sinonimia, antonimia, hiperonimia e hiponimia, metonimia, homonimia, polisemia y los campos semánticos. Plantea el conocimiento de la semántica del léxico desde el contexto de la frase. De este modo, el aprendizaje de una palabra considera la cadena sintáctica en que aparece y las relaciones con otras palabras usadas en contextos distintos. Por ejemplo, para aprender diferentes modismos con el verbo *comer*, se utilizan las frases «Víctor se come las frases al leer», «Jugando al ajedrez me como la torre», «La lejía se come el color de la ropa». Los distintos significados de los modismos se presentan en el contexto más amplio de la oración para favorecer la comprensión dotando de realidad comunicativa al ejemplo. Esta contextualización es prescindible para entender el modismo, pero ayuda a su aprendizaje y memorización porque trata el modismo dentro un contexto muy frecuente en el uso: es frecuente «comerse las frases al leer», «comerse fichas al ajedrez» o que «la lejía se coma el color de la ropa». Son frases que oirán en la conversación y, por ello, recordarán fácilmente. Por otra parte, deben asociar el significado del modismo a unas definiciones dadas y aquí es donde se produce la relación léxica de carácter paradigmático: «se come las palabras al leer» es que «no lee todas las palabras», «comerse la torre» es «capturar la torre», «comerse el color de la ropa» es «desteñir la ropa».

Todos estos ejemplos son una muestra de la relevancia que tienen en la enseñanza del léxico las redes asociativas. Ahora bien, dada la complejidad de aspectos que implica el conocimiento de una palabra, ¿responden estos ejercicios elaborados a nuestras necesidades docentes? El conocimiento de una palabra requiere saber su significado, sus valores connotativos, sus acepciones, los modismos y frases hechas, el contexto y registro de uso, su combinatoria sintáctica, su estructura morfológica, sus derivados y compuestos, sus funciones sintácticas, sus relaciones paradigmáticas... La didáctica del léxico, a pesar de su presencia en todos los ejercicios de comprensión lectora, no alcanza la importancia que debería y, en ningún caso, abarca todos los valores que conlleva el dominio del vocabulario. Por

eso, el profesor de lengua debe ejercitar en su labor docente la creatividad y diseñar ejercicios adaptados a las necesidades y el nivel de sus alumnos para la didáctica del léxico. En la actualidad contamos con muchos recursos, en papel y en formato digital de acceso libre en internet, que nos permiten crear nuestras propias actividades de la forma más completa y diversa posible. A continuación veremos algunas de estas bases de datos e ideas para crear ejercicios motivadores y prácticos en esta línea de didáctica cognitiva.

### **3. DISEÑO DE ACTIVIDADES**

Para el diseño de actividades de didáctica del léxico se han de tener en cuenta algunos aspectos metodológicos:

- 1) Hay que atender a la competencia lingüística del alumno. Si se elaboran ejercicios tomando un texto como referencia, su conocimiento léxico debe girar en torno al 85%; de otra manera, no comprenderán el sentido general del texto y la desmotivación del ejercicio impedirá avanzar en el aprendizaje. Los ejercicios deben estar bien nivelados y tratar siempre de ampliar sus conocimientos mejorando la competencia lingüística desde los estadios más frecuentes de su uso a los más restringidos. No es rentable potenciar un léxico muy formal o específico cuando se carece del vocabulario fundamental para exposiciones sobre temas más usuales en el habla.
- 2) Otra función de estos ejercicios es la de activar el léxico potencial de los alumnos, es decir, hacer que las palabras que comprenden pero que no utilizan pasen a formar parte de su vocabulario. Por eso, es importante complementar muchos de estos ejercicios con otros de expresión oral o escrita en el que incorporen las palabras trabajadas de forma natural a su propio discurso.
- 3) La contextualización del léxico es fundamental para su aprendizaje. Este punto debemos tenerlo siempre en cuenta porque las palabras se almacenan en nuestro cerebro asociadas por conexiones formales y semánticas, y teniendo en cuenta estas relaciones se activan en nuestra conversación.



### 3.1. Recurso: diccionarios en papel y on-line

El valor del diccionario como recurso que permite ampliar la cultura, fomenta el autoaprendizaje y permite la autocorrección ha sido resaltado en numerosas obras didácticas<sup>22</sup>. La mayor parte de las obras incorporan el uso del diccionario como recurso de consulta. Los diccionarios son repertorios en los que se puede encontrar mucha información sobre las palabras. Los más completos incluyen definiciones, acepciones, ejemplos y niveles de uso, la categoría gramatical, la etimología, la pronunciación, el régimen sintáctico, sinónimos, locuciones o modismos... Son perfectos instrumentos de consulta adaptados al público al que van dirigidos; así, hay diccionarios escolares, especializados en un tipo de léxico, monolingües de bolsillo, de uso común o para estudiosos de la lengua, bilingües destinados a un determinado público...<sup>23</sup> Sin embargo, faltan trabajos que incorporen el diccionario como material didáctico para que el profesor diseñe actividades léxicas y para que los alumnos investiguen y encuentren respuesta a los ejercicios planteados. La rica tipología de diccionarios que existen hoy en papel y on-line permite que sean mucho más que obras de consulta; pueden ser fuente para la creación de actividades y para fomentar la investigación dentro del aula<sup>24</sup>.

A continuación vamos a ver algunas sugerencias originales de uso del diccionario para la didáctica del léxico:

- 1) Estudio completo del significado de las palabras. Tenemos varios diccionarios on-line que tienen base de datos propia del diccionario monolingüe (entradas y definiciones) y base de datos de sinónimos y antónimos. Por ejemplo, los diccionarios del diario *El mundo* o los seleccionados por la Universidad de Oviedo en su página web. Con este tipo de diccionarios se pueden plantear actividades para estudiar las diferencias semánticas y pragmáticas entre aparentes sinónimos, y para estudiar las marcas denotativas, connotativas y estereotípicas de las diferentes palabras. La conexión entre los dos tipos de diccionarios, el de sinónimos y el monolingüe, permite

---

<sup>22</sup> Por ejemplo, en Prado Aragonés (2009).

<sup>23</sup> Para la distinta tipología de diccionarios, ver Bajo Pérez (2000).

<sup>24</sup> En Martín Vegas (2009, págs. 188-191) se presenta una amplia relación de diccionarios clasificados según su tipología.

hacer búsquedas rápidas y situar en un esquema graduado con ejemplos estas variaciones en el significado que hacen que las palabras sean distintas. Un buen ejercicio se completaría con la creación de un texto en el que apareciesen algunos de estos sinónimos con su matiz semántico bien diferenciado.

- 2) Estudio de los campos semánticos en los diccionarios ideológicos. Por ejemplo, el diccionario de términos relacionados de la página de diccionarios de la Universidad de Oviedo. Permiten diseñar actividades para el estudio de los campos semánticos en las que los escolares tengan que diferenciar por subtemas, número de rasgos compartidos o categorías gramaticales las distintas palabras que comparten tema. Un ejercicio de creación comunicativa completaría la asimilación del vocabulario.
- 3) Estudio de las familias de palabras en los diccionarios que incluyan derivados. Por ejemplo, el diccionario de Secundaria de la Editorial Anaya-Vox. En este diccionario se señalan los derivados romances de la entrada y otras formas emparentadas con raíz culta. También podemos diseñar ejercicios para reflexionar sobre las familias léxicas e incorporar nuevo vocabulario a partir del lematizador del Grupo de Estructuras de Datos y Lingüística Computacional de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- 4) Locuciones y modismos. Algunos diccionarios monolingües incorporan en sus entradas esta información; por ejemplo, los diccionarios on-line de Anaya-Vox. Pero es particularmente valioso para el diseño de actividades sobre modismos y locuciones el *Diccionario de partículas* de Santos Río (2003). Selecciona todas las expresiones relacionadas con la entrada y pone ejemplos. El ejercicio completo, como siempre, debe ejercitar el uso de algunas de estas expresiones.
- 5) La combinatoria sintáctica. Para el estudio de las relaciones sintagmáticas de las palabras es perfecto el diccionario REDES. La asociación de la entrada con otros sustantivos, adjetivos o verbos con los que aparece frecuentemente en la cadena sintáctica enriquece el vocabulario del estudiante y fortalece la asimilación de esas palabras a su discurso. Se pueden plantear ejercicios de creación de textos a partir de unas cuantas entradas con mayor o menor relación entre ellas.

- 6) Estudios de morfología léxica. Los diccionarios inversos son perfectos para el estudio de los sufijos y las posibilidades creativas de la morfología derivativa. El diccionario de De la Campa (1987) o el inverso de los diccionarios on-line, *Clave*, permiten estudiar las posibilidades semánticas de un sufijo y conocer palabras que comparten el mismo sufijo con el mismo significado. El diseño del ejercicio tiene que guiar al alumno para que relacione palabras que comparten sufijos e incorpore a su léxico activo otras que no había relacionado con las anteriores o que desconocía por completo.
- 7) Estudios de morfología flexiva. Los conjugadores verbales on-line recuperan la flexión de los verbos en todos sus paradigmas. Se pueden diseñar ejercicios para estudiar las distintas raíces de los verbos irregulares y las alternancias morfofonológicas que comparten con otros verbos. La agrupación de verbos irregulares en subgrupos que comparten las mismas variaciones formales facilita el aprendizaje de su morfología flexiva y de los modelos de conjugación irregular. Igualmente, la agrupación de verbos irregulares por cercanía semántica y formal permite realizar actividades contextuadas para el aprendizaje de la flexión verbal.

### 3.2. Recurso: corpus lingüísticos

Los corpus lingüísticos agrupan textos característicos de cualquier tipología y permiten, en su versión on-line, buscar palabras y expresiones. Son la mejor herramienta para diseñar actividades para la didáctica del léxico contextuadas:

- 1) Estudio de modismos, asociaciones favoritas del tipo *duerme como un lirón*, colocaciones sintagmáticas del tipo *mujer linda* / *\*hombre lindo*, el significado pragmático de los diminutivos, aumentativos, tacos o eufemismos... El CREA permite recuperar concordancias y buscar con comodines. Es, por tanto, una base de datos utilísima para el diseño de un sinfín de ejercicios léxicos.
- 2) Estudio de los cambios semánticos y de uso de las palabras. El CORDE, como corpus diacrónico, es la base de datos perfecta para estudiar cómo la lengua cambia, las palabras caen en desuso con los cambios sociales y dan paso a otras que surgen como eufemismos, como neologismos o como marcas de clase o moda.

- 3) Estudio de los extranjerismos. Los textos periodísticos del CREA son una buena fuente para estudiar los tipos de extranjerismos que se introducen en español, los ámbitos temáticos a los que pertenecen y su uso.
- 4) Estudios de sintaxis. La BDS marca las estructuras sintácticas de todos los verbos que aparecen en los textos de su corpus. Es interesante para diseñar ejercicios de léxico verbal con el objetivo de estudiar sus estructuras sintácticas.
- 5) Estudio de la lengua oral. El CORLEC recopila transcripciones de textos orales que son valiosas para el estudio del léxico empleado con frecuencia en las conversaciones orales.

### **3.3. Recurso: páginas de ocio**

Estas páginas son motivadoras por el tema de interés que despiertan en niños y adolescentes. Su elección ha de considerarse con atención porque muchas de ellas tienen un léxico poco apropiado para su uso en el aula por pertenecer a un ámbito vulgar y representar temas soeces no aptos para niños y adolescentes. No obstante, algunas páginas de chistes, bromas, horóscopos, refranes y citas de personajes ilustres sirven para estudiar significados asociativos, modismos, dilogías, simbolismos, metáforas, hipérbolos, significados emotivos... Pueden ser una buena fuente para el desarrollo de la didáctica del léxico si la elección de los textos es buena y, como siempre, si el diseño del ejercicio permite reflexionar sobre la lengua y mejorar la comprensión.

## **4. CONCLUSIÓN**

La didáctica del léxico ha de tener mayor relevancia dentro de la enseñanza de la lengua porque es fundamental para el desarrollo de la comprensión y de la expresión. Su enfoque no ha de reducirse al conocimiento del significado de las palabras y al uso del diccionario como instrumento de consulta. La didáctica del vocabulario abarca muchos aspectos relativos al ámbito de la palabra, su semántica, su morfología y sus relaciones en la cadena sintáctica. Las palabras han de aprenderse conectadas unas con otras, de forma paradigmática y sintagmática, por sus

similitudes formales y por sus similitudes semánticas. Este aprendizaje es coherente con la organización del léxico en nuestro cerebro. Por tanto, solo en conexión y con ejercicios prácticos que incorporen con creaciones originales el léxico al discurso del alumno es posible hacer una didáctica del léxico eficaz. Los profesores contamos hoy con muchos medios instrumentales para poder diseñar estos ejercicios. Solo es necesario formación, creatividad y, como siempre, tiempo de trabajo.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANAYA-VOX: *Diccionario General de la Lengua Española*, <http://www.diccionarios.com/>.

ANAYA-VOX (1997): *Diccionario de la lengua española. Secundaria*, Madrid, Anaya-Vox.

BAJO PÉREZ, E. (2000): *Los diccionarios: introducción a la lexicografía del español*, Gijón, Trea.

BOSQUE, I. (dir.) (2004): *Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, Ediciones SM (REDES).

CAMPA, H. de la (1987): *Diccionario inverso del español. Su uso en el aula*, Madrid, Narcea.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA: *Fondo lector*, <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/fondolector>

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DEL REINO UNIDO: *Tecla, revista electrónica con actividades para la clase de español*, Ministerio de Educación, Gobierno de España, <http://www.mecd.gob.es/reinounido/publicacionesmateriales/publicaciones.html>.

Diccionarios Clave: <http://clave.librosvivos.net/>, SM.

*Diccionarios de la Universidad de Oviedo*: <http://www.etsimo.uniovi.es/dic/>.

*Diccionarios on-line del diario El Mundo*: <http://www.elmundo.es/diccionarios/>.

- GRUPO DE ESTRUCTURAS DE DATOS Y LINGÜÍSTICA COMPUTACIONAL:  
<http://www.gedlc.ulpgc.es/>, Universidad de Las Palmas.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2001): «Familia de palabras y diccionario», en *Actas del VIII Simposio General de la Asociación de Profesores de Español, Pamplona, 13 a 16 de septiembre del 2000*, Pamplona, Asociación de Profesores de Español, págs. 233-240.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2009): *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Síntesis.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2009): *El diccionario y su uso en el aula. Estrategias y actividades*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Corpus diacrónico del español*,  
<http://corpus.rae.es/cordenet.html> (CORDE).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Corpus de referencia del español actual*,  
<http://corpus.rae.es/creanet.html> (CREA).
- SANTOS RÍO, L. (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID: *Corpus oral de referencia de la lengua española contemporánea*,  
<http://www.llf.uam.es/ESP/Corlec.html> (CORLEC).
- UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA: *Base de datos sintácticos del español actual*, <http://www.bds.usc.es> (BDS).

## CAPÍTULO V

### **Didáctica de asignaturas curriculares básicas a través de la dramatización: casos prácticos y experiencias**

Juan Lucas Onieva López  
*Universidad de Málaga*

#### 1. INTRODUCCIÓN

La cada vez mayor cantidad y variedad de publicaciones sobre la teoría y práctica de la dramatización son un claro ejemplo de que se emplea con más frecuencia en las aulas, fomentando así sus beneficios en los estudiantes. En este capítulo analizaremos los resultados del empleo de la dramatización en diferentes países del mundo en asignaturas como matemáticas, lengua y literatura entre otras, así como con estudiantes de educación especial.

La dramatización es un instrumento pedagógico que fomenta y potencia en sus participantes valores (Ferrer et al., 2003), habilidades sociales (Guil y Navarro, 2005), así como la expresión oral y escrita (Motos, 1992). Los beneficios que más se repiten, según las investigaciones y estudios que analizamos, fueron: *la autoestima* (Brown, 1990; Platke, 1990; Brown, 1999; Cattanach, 1996; Waite, 1993; Yaffe, 1989; George, 2000); *el desarrollo de habilidades sociales* (Jendyk, 1985; McCaslin, 1981; Platke, 1990; Waite, 1993; Courtney, 1995; de la Cruz y Morreau, 1998; George, 2000); *la confianza en uno mismo* (Hedahl, 1980; Waite, 1993; Yaffe, 1999; George, 2000); y *el trabajo en equipo* (Platke, 1990; Steinberg, 1998; George, 2000). La dramatización proporciona los cauces necesarios para fomentar en los participantes la expresión libre, el desarrollo de aptitudes en diferentes lenguajes y la creatividad (Tejerina, 2004).

Motos y Tejedó (1996) definen la dramatización como aquella actividad que dota de estructura dramática a algo que en un principio no la tiene, como un poema, un relato, una noticia de prensa, un problema o el tema de una asignatura, de manera que se modifica la forma orgánica de los textos originales y se adaptan a las peculiaridades del esquema dramático. Un ejemplo de su efectividad es que tanto el desarrollo de la flexibilidad oral, la fluidez mental y la originalidad han sido contrastados a través del

“test de creatividad de Torrance” con resultados muy positivos en aquellos estudiantes que trabajaron la dramatización en el aula (Kariot, 1970).

A pesar de los mencionados beneficios, el empleo de la dramatización ha sido criticado por algunos docentes que temen perder autoridad y el control de los estudiantes al utilizarla como recurso educativo. De igual forma, se sienten inseguros al trabajar la dramatización en el aula porque no poseen las destrezas y habilidades necesarias (Yaffe, 1989). Esta desconfianza a emplear la dramatización se debe a que los docentes no han recibido el adiestramiento adecuado en la universidad durante su formación. La enseñanza de la Dramatización a futuros maestros y pedagogos a nivel universitario ha sido duramente criticada por Cervera (1982), que ha afirmado que el personal encargado de impartir dicha asignatura, o se centraba en lo literario o en lo teatral, y ninguna de estas propuestas cubría por completo el campo de los recursos expresivos que abarca la dramatización por su valor interdisciplinar. A pesar de las críticas, son múltiples los especialistas que muestran con resultados que la dramatización es un recurso educativo que, con un ambiente adecuado en el aula, ofrece múltiples posibilidades para el desarrollo del currículo escolar a través de su fuerte carácter motivacional (Fleming, 1995), proveyendo un clima de seguridad para la exploración de ideas (Tejerina, 1997) y fomentando el desarrollo creativo (Cervera, 1988 y Motos, 2003).

Autores como Tejerina (2004) y Motos y Tejedo (2007) han diseñado esquemas flexibles para que los docentes trabajen con la dramatización. Por ejemplo, Motos y Tejedo en su libro *Prácticas de dramatización* establecen la siguiente estructura de trabajo: primera fase de ejercicios preliminares y de calentamiento; segunda fase con actividades de sensibilización, técnicas de creatividad corporal, juegos de voces e improvisaciones; tercera fase con la dramatización que, en su proceso creativo, utiliza el lenguaje teatral y diferentes técnicas. Dichas técnicas pueden ser: el juego simbólico, el juego de expresión, los juegos de roles, el juego dramático, la improvisación, la dramática creativa, la creación colectiva, la teatralización o el psicodrama. Una vez acabada la actividad dramática los expertos recomiendan debatir junto con los estudiantes las vivencias, reacciones y hallazgos expresivos. Los docentes deberían evaluar a sus estudiantes basándose en diferentes aspectos como la participación de los alumnos, que no solo han adquirido un nuevo conocimiento, sino que también han desarrollado habilidades y destrezas que deben ser valoradas en la misma medida que la información aprendida. Teniendo en



cuenta que en la dramatización lo importante no es el resultado final sino el proceso, el docente habrá de establecer una serie de criterios bajo los cuales no solo evaluar, sino también interpretar la efectividad de dichos logros y beneficios adquiridos por los alumnos. Para ello, es necesario elaborar durante todo el proyecto dramático, bien de forma grupal o individual, un portafolios o un diario reflexivo para que el docente pueda comprobar los avances en todos sus alumnos, asesorándoles y ayudándoles durante y después de la dramatización.

## **2. LA DRAMATIZACIÓN COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA LA ENSEÑANZA DE DIFERENTES ASIGNATURAS**

La dramatización es un recurso didáctico que se emplea para la enseñanza de diferentes materias de conocimiento, de destrezas, lenguajes y valores (García Hoz, 1996). Constituye un espacio y herramienta educativa que permite desarrollar el currículum escolar en otras áreas, como la Educación Artística, la Expresión Corporal o la Lengua y la Literatura. Para Aznar (2006) la dramatización tiene una importante función educativa:

Favorece la interdisciplinariedad de las áreas que se trabajan en la escuela: el lenguaje oral y escrito, el lenguaje musical, corporal, psicomotor, la plástica, así como el aprendizaje de otros idiomas a través de obras de teatro, títeres, máscaras, juegos dramáticos, improvisaciones, teatro de sombras y de luz negra, etc. Son actividades que nos ayudan a practicar las cuatro destrezas contempladas en la enseñanza de una nueva lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, con el objetivo principal de comunicarnos con los demás. En los programas de bilingüismo, la dramatización debería ser una herramienta fundamental para la buena consecución de los mismos (pág. 37).

A continuación resumiremos una serie de artículos e investigaciones que pudieran servir de ejemplo a docentes, y en los que se detallan cómo se ha empleado la dramatización como recurso educativo en asignaturas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Historia, Ciencias y Segundas Lenguas, así como con estudiantes de Educación Especial, para los cuales la dramatización es, según García Hoz (1996):

Un medio muy interesante para ayudar al alumnado a comunicarse, a

expresar sentimientos y pensamientos y a tener confianza en sí mismo. También para ejercer una buena pronunciación, entonación, gestos y movimientos, así como para potenciar la memoria y desarrollar un estilo personal y creativo en la expresión (pág. 130).

## **2.1. La enseñanza de la lengua y la literatura**

La asociación entre dramatización, teatro y Lengua y Literatura ha sido siempre fundamental ya que se fomenta en el alumnado una mejora de la expresión oral, la creación de textos y el análisis crítico de la literatura (García, 1999). Tal es así que desde la actual Ley de Educación española la práctica de la dramatización, como estrategia didáctica en el área de Lengua y Literatura, es recomendada para la realización de comentarios de textos, debates, análisis lingüísticos y otros proyectos. Inclusive se emplea en clase de Lengua con alumnos de secundaria para favorecer la expresión oral y escrita, el desarrollo de la fluidez, la elaboración de textos y el lenguaje metafórico (Motos, 1993), ya que en la dramatización la palabra tiene un sentido total en actividades como la improvisación o la representación de un texto (Jerez y Encabo, 2005). Por estas y otras muchas razones es tan elevado el número de publicaciones que hacen referencia al empleo de la dramatización en clases de Lengua y Literatura, mucho mayor que en el resto de las asignaturas. Entre la Dramatización y la Literatura ha coexistido siempre una relación curricular y metodológica, ya que la actividad pedagógica de la primera ha proyectado sus beneficios en la segunda, más concretamente en la literatura infantil, donde ésta ha dejado de ser un objeto de estudio para promover entre estudiantes la actividad y el juego (Cervera, 1976). A pesar del precario empleo de la dramatización con alumnos de secundaria en esta asignatura, en comparación con los estudiantes de primaria e infantil, los excelentes resultados son similares para todas las edades (Motos, 1993), logrando que los alumnos se expresen con mejor fluidez oral y escrita y con un lenguaje más metafórico:

La dramatización es un maravilloso medio para aumentar la autoconfianza entre los estudiantes, el pensamiento crítico, la fluidez del lenguaje oral y el aprendizaje alfabético. No solo aprenden a respetarse unos a otros, sino que son críticos consigo mismos y con las opiniones ajenas, de forma que los estudiantes incrementan su conocimiento y establecen un firme compromiso con el trabajo cooperativo y de equipo (Dewey, 1994, pág. 8).

En el artículo *Combining Literature with Drama*, Dewey expone de forma detallada cómo trabaja la dramatización en el aula, y lo inicia explicando a sus alumnos los conceptos básicos y el vocabulario del nuevo tema de estudio con el que pueden encontrar cierta dificultad. Una vez aclarado este aspecto procede a leer el texto de estudio y a discutirlo, indagando sobre la trama, los personajes y el conflicto entre éstos. Seguidamente, se realizan ejercicios dramáticos o escenificaciones por grupos, que desde diferentes perspectivas ayudarán a que los alumnos tengan un conocimiento más específico de la obra literaria en cuestión, todo ello de forma organizada y consensuada entre alumnos y docente. Con su artículo, Dewey expone cómo trabajó la historia del folclore ruso y, con la finalidad de escenificar una historia concreta ante alumnos de preescolar, se propuso lograr dos objetivos: evitar que los estudiantes se sientan intimidados al interpretar a los personajes (ya que no habría adultos), y que el lenguaje empleado fuera accesible a la audiencia. Los estudiantes se dividieron el trabajo, uno de ellos haría de narrador (leyendo un texto que previamente habían preparado en grupo), otros crearon los efectos sonoros, otros la escenografía así como el vestuario de los personajes y, finalmente, estarían los que interpretarían dichos personajes. En este caso, el juego de rol sería la técnica o ejercicio adecuado para trabajar en clase, teatralizando los textos o bien improvisando situaciones con los personajes en contextos diferentes.

Para el estudio de textos literarios es muy útil trabajar con la dramatización ya que promueve el interés por la lectura y amplía el vocabulario así como aquellos otros conceptos que enriquecen el nivel lingüístico y gramatical del alumnado, propiciando que los lectores sean más creativos e imaginativos (Putnam, 1991). Hay que tener en cuenta que tanto jóvenes como niños utilizan su conocimiento de una forma más natural que los adultos y suelen retener la información durante un mayor período de tiempo, de manera que aprenden de forma inconsciente (Dewey, 1994). Por ello, la autora recomienda que, previamente a la lectura de un texto literario, el profesor compruebe los conocimientos previos que tienen del tema o del texto sus alumnos, de tal forma que durante la lectura las dudas sean aclaradas y el estudiante se sienta más cómodo. Tras una lectura inicial, es recomendable que los docentes reúnan a sus alumnos para debatir, creando un foro de discusión sobre la obra, ofreciéndoles la oportunidad de ser creativos y aportar elementos que refuercen su conocimiento para, posteriormente, realizar improvisaciones

y juegos de roles para comprender aspectos de la obra, como los personajes o la importancia del ritmo en el texto.

Otro artículo destacado es el de Coney y Kanel (1997), *Abriendo el mundo de la literatura a los niños a través de las experiencias con el drama interactivo*, en el que plantearon trabajar la dramatización para fomentar en los estudiantes el interés por la literatura. El *drama interactivo* está basado en ejercicios en los que los estudiantes escenifican una historia a través de la lectura de diálogos de personajes que ellos mismos han creado y que representan informalmente, sin la necesidad de memorizarlos. Se trata de acercar la literatura a los jóvenes, no solo a través de la lectura sino con actividades que los motiven al mismo tiempo que aprenden:

De todas las artes, la dramatización es la que mejor envuelve y hace partícipe al estudiante de una forma más completa, tanto en el campo de lo intelectual, lo emotivo, lo físico y lo verbal, así como en cuanto a las relaciones sociales (Coney y Kanel, 1997, pág. 12).

A la dramatización suele relacionársela con el teatro pero, según los autores de este artículo, ésta va más allá de esta idea erróneamente preconcebida, implica una participación activa de los estudiantes en un proceso creativo que aumenta la motivación y donde los alumnos, a través de diferentes actividades, resuelven cuestiones y problemas que plantean los personajes, la trama y el vocabulario:

Para aquellos docentes que quieran abrir el mundo de la literatura a los niños, el *drama interactivo* es una herramienta que dota a los jóvenes de una mayor responsabilidad en el tema de estudio, de forma que llegan a comprender más y mejor lo que leen. Utilizar el texto es como si entrasen en el mundo de otros, de esta forma, la experiencia de sus pares pueden servirles para profundizar más en sí mismos (Coney y Kanel, 1997, pág. 23).

Para que la dramatización logre fomentar los beneficios en los alumnos es necesario que el profesor actúe como guía, esté motivado y se sienta activo, con una actitud distendida, relajada y abierta para compartir y organizar las distintas situaciones que se produzcan en clase. Una de las razones por las cuales la dramatización entusiasma a los participantes es porque éstos sienten que aumenta su capacidad de comprensión y sus procesos cognitivos y sociales (Marbach y Yawkey, 1980). A la

dramatización se la considera un “arte comunal” porque cada participante necesitará de sus compañeros para progresar, para superarse y desarrollar de forma efectiva los proyectos o actividades planteados. En el caso de los estudiantes de secundaria las dramatizaciones suelen interesar y motivar más, en detrimento de las discusiones grupales (Galda, 1984 y Galda y Pellegrini, 1985), a diferencia de los preescolares y alumnos de primaria, con los cuales, los juegos de roles son de gran utilidad para acercarlos a la literatura infantil, bien a través del empleo de pantomimas, de improvisaciones de palabras o la creación de argumentos y personajes (Cline e Ingerson, 1996).

La timidez y la baja autoestima de algunos estudiantes son dos importantes obstáculos con los que puede encontrarse el docente al emplear la dramatización, ya que pueden negarse a participar y ofrecer cierta resistencia a formar parte de los juegos dramáticos. Por ello, es necesaria la colaboración de alumnos voluntarios, compañeros activos que decidan iniciar un ejercicio que implique la participación de los alumnos más retraídos. En el caso de alumnos que muestren serias dificultades a hablar en público se les puede ofrecer una participación más breve, por ejemplo, a través de un diálogo corto y sencillo, o bien creando acciones, sonidos o palabras que puedan expresarse de forma simultánea a la acción del texto, logrando así que el alumno participe sin ser el centro de atención. La experiencia de Coney y Kanel promueve que los estudiantes no solo estudien e investiguen un texto específico, sino que también elaboren un proyecto para exponerlo y compartirlo con otros estudiantes.

Si bien hay quienes critican que la dramatización propicia un desarrollo mental inapropiado en estudiantes muy jóvenes, los expertos en el tema han establecido una secuenciación de distintas actividades dramáticas de acuerdo a los intereses y capacidades de los estudiantes, debiendo desarrollarse de forma progresiva y sutilmente escalonadas. En la tabla 1 se muestra la relación entre autores y las edades recomendadas. Siempre que se adapten los diferentes ejercicios a los alumnos, según su madurez, la dramatización logra fomentar en ellos la libertad y la creatividad así como aumentar la motivación.

Autores	Juego simbólico (de 0 a 6 años)	Juego dramático I (de 5 a 9 años)	Juego dramático II (de 6-12 años)	Juego de roles (de 12 a 16 años)	Teatro (16-18 años)
Angoloti (1990)	0 - 6	6 - 8	8 - 12	12 - 14	
Motos (1996)	0 - 6		6 - 12	12 - 16	16 - 18
Peter Slade (1994)	0 - 5	5 - 7	7 - 12	12 - 15	
Errington (1993)		5 - 7 y 7 - 9	9 - 12		
Faure y Lascar (1984)	0 - 6	6 - 7	8 - 12		
García Hoz (1996)	0 - 5		6 - 11	12 - 15	16
Hilda Elola (1989)	Juego de roles (hasta 7 años)	Acciones de rol, creación de conflictos y acciones físicas con objetos imaginados (7 - 11 años)		Construcciones Dramáticas (11- 15 años)	

Tabla 1. Relación de los juegos dramáticos por edades.

## 2.2. La enseñanza de segundas lenguas

Cada vez está siendo más usual el empleo de ejercicios dramáticos en el aprendizaje de segundas lenguas, ya que se ejercita la expresión oral (especialmente la entonación), se aprenden a usar correctamente las estructuras gramaticales y se asimilan mejor los conceptos, así como los contenidos conceptuales y procedimentales.

Con la dramatización no solo se crea un ambiente de cooperación y respeto entre los alumnos sino que estos disfrutan del aprendizaje de una nueva lengua en un contexto más natural, espontáneo y real. La finalidad de la dramatización en el aprendizaje de un idioma es la misma que en el caso de la Lengua y la Literatura, el fomento de la escritura creativa y la descripción de emociones y sensaciones (a partir de la memoria sensorial y afectiva), la experimentación fonética, la creación de ritmos, el fomento y la mejora de la lectura expresiva, así como improvisar para mejorar la comunicación, la recitación y la confección de textos narrativos (García Hoz, 1996). De igual forma, la dramatización como proceso de enseñanza y aprendizaje en clase de idiomas, implica que los estudiantes interactúen y se comuniquen entre sí, desarrollando habilidades y destrezas desde el punto de vista psíquico, emocional e intelectual, identificando situaciones conflictivas y aprendiendo a superarlas, tanto individual como colectivamente.

Para la enseñanza de un idioma se pueden utilizar juegos dramáticos, juegos de roles o escenificaciones por parejas con breves diálogos improvisados y, dependiendo de la edad y del desarrollo del curso, ir aumentando el tiempo de escenificación y el nivel del vocabulario. Cuando se aprende un idioma se tiende a equivocarse, a dudar, a cometer errores y quedar en ridículo, por lo que es necesario mantener un ambiente lúdico y controlado en el aula, donde los alumnos puedan disfrutar de nuevas experiencias, comprobando realmente su nivel de expresión.

En la revista *Australian National University*, Moore (1997) publicó una interesante investigación que realizó junto con otros docentes, al emplear ejercicios dramáticos para mejorar la pronunciación y la fluidez oral del japonés con estudiantes australianos. El motivo que llevó a los profesores de dicha asignatura a tomar esta decisión fue porque desde los cursos iniciales había una importante carencia en la fluidez oral, aspecto muy importante para el estudio de este idioma. Con el objetivo de mejorar la pronunciación y la entonación de los estudiantes al hablar japonés y que ésta fuese lo más correcta posible, teniendo en cuenta que solo practicaban este idioma un par de horas a la semana, y como alternativa al método de enseñanza convencional que estaban aplicando, Moore y sus compañeros utilizaron la dramatización como recurso educativo partiendo de sus excelentes resultados en la enseñanza de segundas lenguas en países como Estados Unidos. De esta manera los estudiantes tomarían el control de su propio proceso de aprendizaje y se sentirían más motivados a seguir

aprendiendo fuera de clase. El empleo de ejercicios dramáticos ayuda a vocalizar, a tomar una adecuada postura corporal y a respirar como parte esencial de una correcta pronunciación (Wessels, 1987).

Moore destaca en sus conclusiones que, a través de la dramatización, tanto la pronunciación como la entonación mejoraron ostensiblemente y que al incorporar como medio de evaluación los diarios reflexivos, lograron que los estudiantes pudieran exponer de forma crítica sus pensamientos, haciendo partícipes de sus progresos personales y académicos al profesorado. El creciente interés del estudio de los beneficios que aportan los diarios reflexivos se está viendo reflejado en el incremento del cuerpo de la literatura, tanto en el ámbito educativo como personal, de manera que los docentes pueden conocer y comprender las circunstancias y medios de los que disponen los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Un error que cometieron los docentes de esta investigación fue obligar a sus estudiantes a escenificar el trabajo dramático ante un público y evaluarlos por el resultado final. Como consecuencia de ello hubo alumnos que se sintieron frustrados ese día, ya que los nervios provocaron que no pronunciasen correctamente o se olvidaran de algunas frases. Aquellos otros con ciertas dificultades de expresión oral, así como los que eran muy tímidos no continuaron con los ensayos al sentirse presionados a aprender de memoria frases para un público. Como consecuencia de lo sucedido los docentes acordaron evitar evaluar a los jóvenes por el resultado final así como no obligarlos a mostrar en público, si no lo deseaban, sus trabajos. Tanto profesores como estudiantes afirmaron haberse sentido satisfechos con el resultado, ya que la pronunciación y entonación de los estudiantes mejoró. De igual forma, el diario sirvió como medio de expresión, sobre todo en aquellos que abandonaron los ensayos, pudiendo mostrar así su evolución en el proceso de aprendizaje. Un último aspecto que podemos destacar es la relación entre docentes y estudiantes, la cual se hizo más cercana e íntima, lo que incomodó a algunos profesores al ver alterada la relación más distante y fría que previamente tenían con sus alumnos.

En el artículo *El poder de la dramatización en la Enseñanza de Segundas Lenguas*, Ralph (1997) expone su experiencia como profesor de francés, al desarrollar una serie de ejercicios y actividades dramáticas con el objetivo de incrementar la motivación de sus estudiantes. Cada vez con más frecuencia la finalidad de la dramatización está siendo la de motivar a



los estudiantes, creando en el aula un ambiente más estable, equilibrado y lúdico, donde la implicación y la responsabilidad grupal sea un factor esencial. En su investigación, Ralph trabajó con estudiantes de secundaria, los cuales tenían serios problemas para aprender francés por sus malas experiencias con anteriores docentes. Por ello, el profesor y autor de artículo se centró, no solo en enseñar a sus estudiantes el idioma como parte del contenido del temario, sino en motivarlos para minimizar la actitud negativa hacia la asignatura. Para ello creó actividades y ejercicios dramáticos con los que practicar y desarrollar las habilidades lingüísticas. El resultado fue que aumentó la motivación de sus estudiantes por aprender francés, estimulándolos a través del juego y las escenificaciones, siempre con grandes dosis de humor. Además logró mejorar la autoestima y fomentó el trabajo en grupo. Como la dramatización requiere aprender de forma cooperativa, su práctica redujo el rechazo inicial hacia el aprendizaje de un nuevo idioma, desarrollándose un ambiente de lealtad grupal y habilidad social y comunicativa.

### **2.3. Las Matemáticas**

Estudiantes de todas las edades suelen encontrar en el proceso de aprendizaje de las matemáticas una dificultad mayor que con el resto de las asignaturas, lo que la convierte en una materia poco estimulante para ser estudiada. Por ello, es importante acercar dicha asignatura a los estudiantes de una forma más creativa, por ejemplo, humanizando los signos y números, convirtiéndolos en personajes que actuarán a través de los problemas matemáticos pero con situaciones cotidianas y humanas.

Desde este enfoque, «las matemáticas constituyen una auténtica colección de guiones teatrales de diversidad infinita con una estética cargada de racionalidad y belleza» (Muñoz y Roldán, 2005). A pesar de que las matemáticas forman parte de nuestra cotidianeidad, el nivel de abstracción y complejidad aumenta considerablemente cuando éstas se convierten en ecuaciones, derivadas o funciones. Son numerosos los profesores que entienden la necesidad de relacionar las matemáticas con el entorno cotidiano, por lo que entienden que es necesario hacer llegar aspectos de éstas a todos los estamentos de la sociedad para ser conscientes de que nos encontramos rodeados de matemáticas. Un ejemplo de ello es el trabajo de José Muñoz e Ismael Roldán, ambos docentes españoles que afirman que el teatro es un poderoso recurso

persuasivo para la didáctica y la divulgación de las matemáticas, especialmente al poner en escena conceptos que se consideran abstractos, así como de llamar la atención y motivar al espectador o a los alumnos. De esta manera, se convierte el juego dramático en una herramienta muy valiosa, así como en un vehículo para la divulgación científica a cualquier tipo de público, siendo un ejemplo de ello su obra *Diálogo entre primos*.

Una de las maneras de relacionar las matemáticas con el teatro y la dramatización es humanizando los símbolos matemáticos (números, logaritmos, asíntotas o potencias), transformándolos en personajes con capacidad de hablar y mostrar sentimientos para así escenificar de forma lúdica situaciones donde se puedan resolver problemas matemáticos. El texto de Ponza (1996) es un ejemplo de un montaje realizado por una autora junto a sus alumnos, titulado *De lo que sucedió en la Biblioteca de Alejandría, de algunas discusiones entre sabios, dioses, musas y muchas cosas más*. En España, los profesores canarios, Inés del Carmen Plasencia y Ernesto Rodríguez representaron la pieza teatral *En el país de la Reina Equilátera* (Plasencia y Rodríguez, 1999), interpretada por alumnos universitarios en la que, a diferencia de la anterior autora, los personajes ya no son humanos, aunque no por ello dejan de ser reales, transformándose los círculos, cuadrados y otras figuras geométricas en personajes que se dan cita en diferentes historias. Otra experiencia destacable es el montaje teatral llevado a cabo por Luis Balbuena (2001), titulado *La creación de los números* donde con alumnos de secundaria se recreó el idilio entre una función y su asíntota, teniendo que resolver sus problemas sentimentales para solucionar el problema matemático. Estas propuestas son ejemplos de cómo un profesor de matemáticas puede enseñar su asignatura a través de juegos dramáticos con el rigor conceptual matemático, sin ser incompatible con el sentido del humor. En esta misma línea de investigación existen bastantes publicaciones y experiencias de docentes en un intento de aunar las matemáticas con las artes. Muchas de las propuestas que relacionan las matemáticas y la dramatización o el teatro son proyectos realizados por profesores o actores de compañías profesionales, como es el caso del grupo *Comando Teatral de Guadalajara*, con montajes como *Por todos los euros*, donde se trata el tema de la incorporación del euro a nuestro sistema monetario de una manera muy atractiva y simpática. Otro ejemplo es el propuesto por el profesor canario Juan García Cruz, que publicó el texto teatral *El caso de los despedidos de la empresa Westwaco* (2000) donde estudiaba la

inferencia estadística y el contraste de hipótesis con un ejemplo de la vida real.

En los EE UU, tuvo un gran éxito el musical *El Último Tango de Fermat*, montaje teatral en el que un personaje, Fermat, intenta hacer público un descubrimiento y ante la imposibilidad de hacerlo, unos revividos Pitágoras, Gauss y Euclides le ayudarán. El grupo brasileño Theatralha & Cia., también ha montado varias piezas basadas en el libro *El hombre que calculaba*, de Malba Tahan. El profesor Wiseman de la Universidad de Hertfordshire y Sigh, productor y director de la BBC, creó el “Teatro de la Ciencia”, con el objetivo de dar conferencias científicas teatralizadas como *Mentiras, malditas mentiras y estadísticas*, que han sido escenificadas en muchas universidades y circuitos teatrales. Schaffer y Stern, montaron el espectáculo *Two Guys Dancing about Math* que lleva años siendo representado ante estudiantes, profesores y público en general por todo el país, rompiendo así con los estereotipos sobre el binomio, arte y matemáticas. Los espectáculos teatrales de contenidos matemáticos no son solo recomendados para niños y jóvenes, sino también para adultos que, desencantados con las matemáticas, podrían haber evitado esa fobia si desde niños hubiesen comprobado que éstas forman parte de sus vidas cuando simplemente se mueven o bailan (Schaffer y Stern, 1991). «Cada vez que nos movemos, estamos haciendo matemáticas», dijo en una entrevista Erik Stern, mientras su compañero Karl Schaffer aseguraba: «La danza es tan importante como las matemáticas, las artes son tan importantes como las ciencias. No son un lujo, son necesarias».

En España, José Muñoz e Ismael Roldán, han incorporado recursos teatrales y dramáticos en sus clases de matemáticas, representando sus alumnos, por ejemplo, el papel de números e incógnita-X para resolver una ecuación de segundo grado. Según los autores, por primera vez en la historia pudo verse un idilio romántico entre una función y su asíntota sin pronunciar una sola palabra, únicamente a través de la expresión corporal, mímica y musical. Algunos de dichos guiones se pueden encontrar en el libro *Teatromático* (Roldán, 2002). Es de destacar en este tipo de representaciones que la música es un elemento fundamental del espectáculo, por lo que ha de elegirse de manera selectiva, diseñando así un espectáculo audiovisual mucho más completo y complejo. La dramatización y el teatro pueden ayudar a poner fin a la negativa imagen que se tiene de las matemáticas a causa de su abstracción, y acercarla a la realidad cotidiana de los estudiantes. Lo único que se necesita es un poco

de ingenio, originalidad y sentido del humor para que el resultado final del proceso sea gratificante. De esta manera, las dramatizaciones no solo romperían las barreras entre la pizarra y los estudiantes, sino que mostrarían a los jóvenes elementos matemáticos desde una perspectiva tridimensional, pudiendo formar parte de ella. De esta forma serían retenidos en la memoria por mucho más tiempo y, lo que es más importante, se incrementaría el interés por la asignatura.

#### **2.4. Las Ciencias Sociales e Historia**

El recurso más empleado al estudiar Ciencias Sociales e Historia con la dramatización suele ser el juego de roles, ya que por las características de estas asignaturas los docentes intentan que los estudiantes no solo conozcan, por ejemplo, las fechas, nombres y momentos históricos más relevantes, sino que conozcan de forma más real las circunstancias históricas, culturales, políticas y económicas de la historia del mundo.

A pesar de las críticas sobre la inutilidad de este tipo de experiencias por parte de docentes que piensan que para aprender Historia no hace falta ponerse en el lugar de los que vivieron en aquella época, la mayoría de aquellos que han utilizado la dramatización en sus aulas se han mostrado muy satisfechos con los resultados, ya que para sus estudiantes ha sido muy emocionante y gratificante el recrear situaciones para entender las actitudes y los sentimientos de sus protagonistas. Una profesora de Historia, en vez de relatar a sus estudiantes cómo eran transportados los esclavos africanos a América, animó a que éstos recrearan dicha situación hacinándolos en pequeños espacios en el aula, para que de esta manera llegaran, no solo a imaginar, sino a sentir de forma física lo que aquellas personas pudieron llegar a padecer al ser trasladados en barcos. La amplia literatura al respecto muestra el claro interés de los profesores de historia en buscar recursos y medios con los que enseñar a sus estudiantes de dónde provienen, cuál es su pasado y poder experimentarlo de alguna manera. Otro de los propósitos es fomentar en los alumnos un pensamiento crítico, de manera que puedan tener sus propias opiniones sobre el pasado, y de cómo este puede influir en su futuro.

En la investigación de Goalen y Hendy (1993) el objetivo que se marcaron estos docentes fue el de valorar el nivel de compromiso y de estudio de sus estudiantes durante una clase de historia, y de cómo a

través de las dramatizaciones desarrollaban un pensamiento histórico y un nivel de comprensión conceptual superior en comparación con aquellas otras clases en las que se impartiría la materia con recursos más convencionales y de forma tradicional. En sus conclusiones destacaron que los estudiantes asimilaban mucho mejor la información, comprendiéndola de una forma más clara y crítica. De igual forma, sus clases resultaron ser más divertidas y amenas, propiciando un mayor compromiso de los estudiantes con la asignatura.

Otro ejemplo de la aplicación de la dramatización en el aula es la que aparece en el artículo de Morris (2001), en el que los alumnos estudiaban la vida del hombre en la prehistoria y las relaciones entre hombres y mujeres de aquel entonces. Para ello el autor y profesor les propuso la lectura del libro *Maroo of the Winter Cave* (Turnbull, 1984), dividiendo en pequeños grupos la clase y debatiendo sobre los roles sexistas de aquel momento histórico y comparándolos con los de la sociedad actual. Posteriormente, el profesor estableció los objetivos del trabajo dramático, a nivel individual y grupal, y como éstos se valorarían. Una vez que los estudiantes dominaron la información se les pidió que recreasen la forma de vida de aquellos personajes prehistóricos componiendo textos y acompañándolos por elementos sonoros, tales como tambores o sonidos creados a partir del propio cuerpo, con los cuales podrían imaginar cómo se expresarían aquellos hombres. La evaluación de los trabajos, a través de exposiciones y justificando sus opiniones, debía cumplir con una serie de aspectos que se consensuaron entre todos. En sus conclusiones, el autor afirmó que es posible evaluar de forma objetiva la dramatización al mismo tiempo que se logra que los estudiantes exploren el contenido del temario con mayor interés y de forma más creativa.

### **3. LA DRAMATIZACIÓN CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

El empleo de la dramatización con estudiantes de educación especial tiene como objetivo fomentar la autoexpresión, la adquisición de nuevas formas de comunicación, el conocimiento de uno mismo y la construcción de la propia identidad, todo ello en un ambiente lúdico, de diversión, pero ordenado y seguro (Morris, 2001). El uso de juegos dramáticos deberá ser más específico en estudiantes con necesidades especiales, ya que se darán casos en los que aquellos que tengan problemas físicos o psicológicos

requerirán de una atención especial, por lo que será de vital importancia crear un ambiente adecuado a su desarrollo personal, al mismo tiempo que no se altera ni provoca inestabilidad alguna en los alumnos con problemas emocionales. La práctica de los juegos de roles, de actividades de expresión oral y escrita, los trabajos por parejas y la creación de dibujos y diálogos, van a requerir una modificación y distribución física de los alumnos en el aula, y que puede no ser aceptada fácilmente por niños autistas de grado severo, por ejemplo, o por aquellos otros que suelen ser extremadamente tímidos. Para ello es importante que dichos cambios físicos se realicen de forma gradual.

Los ejercicios dramáticos que se empleen deberán seleccionarse teniendo en cuenta las características de los jóvenes participantes, por lo que se recomienda que se trabajen con actividades y ejercicios que fomenten la actividad grupal, como por ejemplo, disponiendo a los estudiantes en círculo para comenzar a relacionarse entre sí de una forma más directa, ya que todos tendrán una panorámica general del resto de los compañeros. El uso del círculo no suele estar exento de dificultades por parte de algunos estudiantes, por el temor a sentirse observados e intimidados. Pero con paciencia y mucha atención aportará beneficios sobre todo en aquellos alumnos cuyos problemas se centran en la comunicación y las relaciones sociales (Ralph, 1997).

Por ello es mejor comenzar a trabajar por parejas, con actividades sencillas y breves, para posteriormente hacer grupos de tres y cuatro alumnos, logrando así que desarrollen diferentes formas de comunicación, tanto verbal como no verbal. Una vez que estos grupos pequeños han elaborado sus proyectos, estos se expondrán a sus compañeros, aunque en el caso de aquellos estudiantes que no lo deseen, pueden realizar labores de narrador, u observador que toma notas, o bien de periodista que posteriormente relatará a sus compañeros lo que ha visto. A través del empleo de la dramatización de forma secuenciada y ordenada, con objetivos y evaluaciones previamente establecidos a nivel individual y grupal, se dará la oportunidad a los estudiantes de que aprendan y, al mismo tiempo, enseñen a sus compañeros los diferentes tipos de habilidades que han adquirido, ayudándose entre ellos a superar temores, inseguridades y otros problemas personales.

En el Centro de Educación Especial Hermano Pedro se llevan a cabo proyectos como el titulado, *La dramatización como proyecto expresivo en*

*alumnos con necesidades especiales*, en el que participaron maestros de educación especial, así como educadores de otras áreas como educación física, psicoterapia y música. El propósito es el de, a partir de un guión teatral basado en el contenido de una unidad curricular de una asignatura cualquiera, fomentar el trabajo cooperativo, el respeto, la sensibilidad, la autoestima y la integración social entre los estudiantes en un ambiente lúdico, al mismo tiempo que se asimilan y comprenden los conceptos y contenidos del temario. Dicho proyecto comienza con la búsqueda de información en diferentes talleres, como de logopedia, psicoterapia y teatro, para seguir mejorando el aprendizaje a través de trabajos escritos y orales. La dramatización no solo se utiliza como vehículo de aprendizaje y de expresión en estudiantes de educación especial sino que favorece otras capacidades cognitivas, motrices y comunicativas en estos alumnos. Los objetivos del proyecto de este centro se cumplen siempre, logrando que los estudiantes de otros centros educativos se integren, creándose un ambiente en el que se desarrollan técnicas de trabajo estimulantes, y altamente motivadoras, tanto para docentes como para estudiantes.

#### **4. CONCLUSIÓN**

La dramatización como herramienta educativa crea en el aula un espacio que permite desarrollar el currículum escolar en diferentes áreas, tanto la Educación Artística, la Expresión Corporal, la Lengua y la Literatura, las Matemáticas o las Segundas Lenguas. En cada una de las asignaturas y materias con las que se trabaje la dramatización, esta se convierte en un potente instrumento que desarrolla las habilidades sociales y la educación en valores, por su fuerte carácter interpersonal y relacional.

Por ello, es importante y recomendable que los docentes se formen y encuentren foros en los que compartir experiencias y proyectos para motivar a sus estudiantes a seguir aprendiendo, fomentando en ellos la disciplina y el trabajo cooperativo. Solo a través de formas de enseñanza ajenas a la enseñanza tradicional se podrá concienciar al estudiante que es responsable de su formación y que de él depende decidir quién es, quién quiere ser y cómo desea desarrollarse como ser humano en una sociedad cambiante y en muchas ocasiones conflictiva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGOLOTI, C. (1990): *Comics, títeres y teatro de sombras. Tres formas plásticas de contar historias*, Madrid, Editorial de la Torre.
- AZNAR, M. (2006): *Dramatización y legislación educativa en España* (26 de julio de 2006),  
[http://www.catedu.es/escena/index.php?option=com\\_content&view=article&id=65:dramatizaci-legislaciducativa-en-espa&catid=20:teatroyescuela&Itemid=99](http://www.catedu.es/escena/index.php?option=com_content&view=article&id=65:dramatizaci-legislaciducativa-en-espa&catid=20:teatroyescuela&Itemid=99)
- BALBUENA, L. (2001): «La creación de los números», en *SUMA*, 37, págs. 99-104.
- BROWN, V. (1990): «Drama as an Integral Part of the Early Childhood Curriculum», en *Design for Arts in Education*, 91, págs. 26-33.
- CATTANACH A. (1996): *Drama for people with special needs*, London, A.C. Black.
- CERVERA, J. (1988): *La literatura infantil en la Educación Básica*, Madrid, Cíncel Kapelusz.
- CERVERA, J. (1992): «Qué significa ser especialista en literatura infantil», en *Alacena*, 14, págs. 4-5.
- CLINE, D. & INGERSON, D. (1996): «The Mystery of Humpty's Fall: Primary School Children as Playmakers», en *Young Children*, 51, págs. 4-10.
- CONEY, R. Y KANEL, S. (1997): «Opening the World of Literature to Children through Interactive Drama Experiences», en *Annual\International Conference and Exhibitions of the Association for Childhood Education*, Portland, EEUU.
- COURTNEY, R. (1995): *Drama and feeling: An aesthetic theory*. Montreal, McGill Queen's University Press.
- DE LA CRUZ, R., LIAN, M. Y MORREAU, L. (1998): «The Effects of Creative Drama on Social and Oral Language Skills of Children with Learning Disabilities», en *Youth Theatre Journal*, 12, págs. 89-94.
- DEWEY, M. (1994): *Combining Literature with Drama* (14 de noviembre),  
<http://eric.ed.gov/?q=combining+literature+with+drama&id=ED376508>



- ELOLA, H. (1989): *Teatro Para maestros. El juego dramático para la expresión creadora*, Buenos Aires, Ediciones Marymar.
- ERRINGTON, E. (1993): «Teachers as Researchers: Pursuing Qualitative Enquiry in Drama Classrooms», en *Youth Theatre Journal*, 7 (4), págs. 31-36.
- FAURE, G. Y LASCAR, S. (1984): *El juego dramático en la escuela*, Madrid, Cíncel.
- FERRER, M., MOTOS, T. Y NAVARRO, A. (2003): «Dramatització i Teatre», en *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 29, págs. 7-9.
- FLEMING, M. (1995): *Starting drama teaching*, London, David Fulton.
- GALDA, L. (1984): «Narrative competence: Play, storytelling, and story comprehension», en A.D. PELLEGRINI Y T.D. YAWKEY (Eds.): *The development of oral and written language in social contexts*, Norwood, NJ: Ablex, págs, 105-117.
- GALDA, L. Y PELLEGRINI, A. (1985): *Play language and stories: The development of children's literatura behavior*, Georgia, University of Georgia Press.
- GARCÍA, J. (2000): «El caso de los despedidos de la empresa Westwaco», en *Uno, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 23, págs. 121-128.
- GARCÍA, L. (1999): *Lecciones de poesía para niños inquietos*, Alborote, Editorial Comares.
- GARCÍA, V. et al. (1996): *Enseñanzas artísticas y técnicas*, Madrid, Rialp.
- GEORGE, N. (2000): «Beneficial Use of Dramatics in the Classroom», en *The New England Reading Association Journal*, 36 (2), págs. 6-10. Recuperado el 19 de Enero de 2005, de la base de datos Wilsonweb.
- GOALEN, P. Y HENDY, L. (1993): «It's not just fun, it works! Developing children's historical thinking through drama», en *Curriculum Journal*, 4, págs. 363-384.
- GUIL, A. Y NAVARRO, M. (2005): *Habilidades sociales en educación a través del juegodramático [DVD]*, Sevilla, Universidad de Sevilla.

- HEDAHL, G. (1980). The effects of creative drama and filmmaking on self-concept (Disertación doctoral, Universidad de Minnesota, 1980). Dissertation Abstract International, 41 (3), 851A.
- JENDYK, M. (1985). «Creative drama-improvisation-theatre», en *Children and drama*, New York, University Press of America, págs. 15-28
- JEREZ, I. Y ENCABO, E. (2005). «Aspectos no verbales de la expresión oral: el lado oscuro de la lingüística. Propuestas didácticas para su conocimiento y mejor desde la dramatización» [Versión electrónica], en *Interlingüística*, 16 (2), págs. 611-619.
- MARBACH, E. Y YAWKEY, T. (1980). «The effect of imaginative play actions on language development in five years old children», en *Psychology in the Schools*, 17, págs. 257-263.
- MCCASLIN, N. (1981). *Introduction. Children and drama*, New York, Longman.
- MOORE, H. (1997). «Learning Pronunciation and Intonation of Japanese through Drama by Beginning Language Students: A case for Reflective Journals» [Versión electrónica], en *JALT Journal*, 19, (2) págs. 235-259, <http://www.jalt-publications.org/files/pdf-article/jj19.2-art4.pdf>
- MORRIS, R. (2001). «Drama and Authentic Assessment in a Social Studies Classroom» [Versión electrónica], en *The Social Studies*, 92 (1), págs. 41-44, <http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/shared/sharedmain.jhtml;jsessionid=DoFVPBDIW2UDLQA3DIMCFGOADUNGIIVo?requesti=56542>
- MOTOS, T. (1996). «Dramatización y técnicas dramáticas en la enseñanza y el aprendizaje», en García Hoz, V. (Eds.), *Enseñanzas artísticas y técnicas. Tratado de educación personalizada*, Madrid, Rialp S.A, págs. 113-164.
- MOTOS, T. (1992). «Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura» [Versión electrónica], en *Enseñanza y teaching: revista interuniversitaria de didáctica*. 10-11,75-94, [http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned20395&dsID=tecnicas\\_dramaticas.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned20395&dsID=tecnicas_dramaticas.pdf).

- MOTOS, T. (2003). «Bases para el taller creativo expresivo», en A. Gervilla (Ed.), *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*, Málaga, Dykinson, págs. 903-927.
- MOTOS, T. Y TEJEDO, F. (2007). *Prácticas de dramatización*, Madrid, Ñaque.
- MUÑOZ, J. Y ROLDÁN, I. (2004). «Teatro y matemáticas: un viaje de ida y vuelta», en *UNO, Revista de Didáctica de las Matemáticas* 35, págs. 53-65.
- PLASENCIA, I. Y RODRÍGUEZ, E. (1999). «En el país de la reina equilátera: una experiencia interdisciplinar en la escuela de magisterio», en *La Laguna*, 37, págs. 29-36.
- PLATKE, M. (1990). *The Elementary School Play [microfilm]: Creative Experience for Stage or Video*. Recuperado el 5 de enero de 2005 de la base de datos ERIC.
- PONZA, M. (1996). «La experiencia interdisciplinaria en la realidad educativa de hoy», en *SUMA*, 21, págs. 97-101.
- PUTNAM, L. (1991). «Dramatizing Nonfiction with Emerging Readers», en *Lenguaje Arts*, 68, págs. 463-469.
- RALPH, E. (1997). «The power of using drama in the teaching of second languages: some recollections», en *McGill Journal of Education*, 32, págs. 273-288.
- ROLDÁN, I. (2002). *Teatromático. Divertimentos matemáticos teatrales para todos los públicos*, Madrid, Nivola.
- SANTONJA, J. Y ROLDÁN, I. (1999). «Matemática lúdica televisada», en *Educación y Medios*, 9, págs. 23-26.
- SLADE, P. (1994). *Dramatización infantil: expresarse a través del teatro*, Madrid, Narcea.
- STEINBERG, P. (1998). *Theatre for conflict resolution: in the classroom and beyond*, Portsmouth, Heinemann.
- TEJERINA, I. (2004). *Dramatización y teatro infantil: Dimensiones psicopedagógicas expresivas*, Madrid, S. XXI de España.

TURNBULL, A. (1984). *Maroo of the Winter Cave*, New York, Clarion Books.

WAITE, L. (1993). «Drama Therapy in Small Groups with the Developmentally Disabled», en *Social Work with Groups: A Journal of Community and Clinical Practice*, 16, págs. 95-108.

WESSELS, C. (1987). *Drama*, Oxford, Oxford University Press.

YAFFE, S. (1989). «Drama as a Teaching Tool», en *Educational Leadership*, 46, págs. 29-32.

## CAPÍTULO VI

### **Directrices, legislación y promoción de bibliotecas escolares en Extremadura**

Concepción M. Jiménez Fernández  
*Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)*

Raúl Cremades García  
*Universidad de Extremadura*

#### 1. INTRODUCCIÓN

La atención prioritaria que aportan los poderes públicos a las bibliotecas escolares como factor imprescindible para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, hace que las medidas encaminadas a desarrollar el uso de esas bibliotecas en el centro educativo se conviertan en acciones nucleares.

Por otro lado, a pesar de que los textos legislativos, directrices, orientaciones o guías sobre cualquier materia, puedan resultar insuficientes o quedar incumplidos en la práctica, los expertos coinciden en la necesidad de contar con marcos de referencia solventes y actualizados. Estos son los motivos que aducen Durban Roca y García Guerrero (2008, pág. 57):

Ciertamente necesitamos marcos de referencia porque son instrumentos que permiten que las energías se empleen de manera continuada y que las acciones se desarrollen en una misma dirección y en corresponsabilidad.

En las conclusiones de su tesis doctoral sobre la evolución del papel de la biblioteca escolar en la Europa digital, Helen Boelens (2010, pág. 253) también se muestra convencida de que una normativa nacional clara y estable –sin menoscabo del necesario grado de autonomía de cada centro– resulta esencial para el desarrollo de las bibliotecas escolares.

Del mismo modo, y además de las medidas legislativas, directrices y documentos normativos existentes en materia de bibliotecas escolares, son importantes las iniciativas de todo tipo y promovidas por cualquier

entidad –pública o privada– que apoyan a estas bibliotecas e intervienen en su impulso y promoción.

En el presente estudio se exponen las directrices, legislación y programas de impulso y difusión de las bibliotecas escolares en Extremadura en los últimos años, con el fin de proporcionar un marco de información sobre las medidas legislativas e iniciativas de promoción de las bibliotecas escolares que sirven de punto de partida para promover las bibliotecas escolares en la comunidad extremeña.

## **2. DIRECTRICES Y LEGISLACIÓN SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES**

La administración del Estado se ha ido transformando para ajustarse al modelo descentralizado establecido por la Constitución española de 1978. En el ámbito de la educación, dicho proceso de transformación consiste en la asunción por parte de las comunidades autónomas de competencias en materia de educación.

A las comunidades autónomas les corresponden competencias normativas, de desarrollo de las normas estatales básicas y de regulación de los elementos o aspectos no básicos del sistema educativo, así como competencias ejecutivo-administrativas, de gestión del sistema educativo en su propio territorio, con la excepción de las muy escasas de esta índole que le están reservadas al Estado.

De esta forma, mediante *Real Decreto 2464/1982, de 12 de agosto* (España 1982) se produce el traspaso de competencias, funciones y servicios de la Administración del Estado a la Junta Regional de Extremadura en materia de Cultura. Del mismo modo, se lleva a cabo el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Extremadura en materia de enseñanza no universitaria mediante *Real Decreto 1801/1999, de 26 de noviembre* (España 1999).

Tras esta aclaración, en el presente apartado se reseñan las principales iniciativas legislativas y programáticas publicadas en los últimos años en relación con las bibliotecas escolares en el contexto extremeño.

DIRECTRICES Y LEGISLACIÓN CONTEXTO EXTREMEÑO	AÑO
<i>Ley 6/1997, de 29 de mayo, de Bibliotecas de Extremadura</i>	1997
<i>Decreto 41/2002, de 16 de abril, por el que se regula el Plan de Fomento de la Lectura de Extremadura</i>	2002
<i>Instrucciones de 27 de Junio de 2006, de la dirección General de Política Educativa por las que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento las Escuelas Infantiles, los Colegios de Educación Primaria, los Colegios de Educación Infantil y Primaria y los Centros de Educación Especial de Extremadura.</i>	2006
<i>Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura</i>	2011

Tabla 1. Documentos legislativos y directrices de contexto extremeño sobre biblioteca escolar presentados en el presente apartado.

### 2.1. Ley 6/1997, de 29 de mayo, de Bibliotecas de Extremadura

Tal como se expresa en la “Exposición de motivos”, el objetivo primordial de esta Ley es animar y promover el desarrollo cultural de Extremadura poniendo al servicio de todos sus habitantes las diversas posibilidades culturales, tanto las que provienen del pasado, como las que brinda el presente o llegarán en el futuro. En este mismo apartado, el texto explica que la Ley viene a:

Establecer el diseño y las líneas generales de lo que ha de ser el sistema bibliotecario de Extremadura, disponiendo la creación de la Biblioteca de Extremadura como cabecera funcional y técnica del mismo, concebido como un todo unitario al servicio del ciudadano, de modo que quede garantizado el derecho a la cultura que a todos corresponde, en condiciones de igualdad, estableciendo bases precisas para la corrección de los desequilibrios culturales que puedan existir entre los distintos puntos de la geografía extremeña mediante el impulso y fomento de la cooperación interinstitucional a través de diferentes vías.

En el marco de esta cooperación interinstitucional aparece la única mención en todo este texto legal a las bibliotecas escolares, en el artículo 9,

donde se afirma que la Consejería de Cultura y Patrimonio promoverá la colaboración de las bibliotecas universitarias con las bibliotecas escolares o de centros de enseñanza no universitaria. No se contempla, por tanto, ningún artículo o apartado dedicado expresamente a las bibliotecas escolares, lo que ha dado lugar, en opinión de Teresa García (2008, pág. 218) a un insuficiente desarrollo reglamentario.

## **2.2. Decreto 41/2002, de 16 de abril, por el que se regula el Plan de Fomento de la Lectura de Extremadura**

En la introducción de este Decreto se habla de la lectura como *llave de plata* del conocimiento, y como un primer paso en la senda de la mejora social de las condiciones materiales del ser humano, en la maduración personal, en el desarrollo de la capacidad crítica y en la liberación de prejuicios que llevan a la estrechez de miras y a la intolerancia. Incluso se cita a Cervantes:

Así lo dejó dicho, por boca de Don Quijote, el inmortal Cervantes, *que el que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho*. Y viajar y leer, que son casi la misma cosa, nos curan, como decía Baroja, del dogmatismo y la intemperancia.

El objetivo principal del Plan Regional de Fomento de la Lectura en Extremadura es elevar el nivel cultural de los extremeños mediante la promoción del libro, el impulso de las bibliotecas y el desarrollo de programas específicos de fomento de la lectura.

La primera de las actuaciones del Plan que contempla este Decreto es la de potenciar el uso de las bibliotecas públicas y escolares (artículo 3). Por otro lado, uno de los miembros tanto del Consejo Asesor (artículo 5) como de la Comisión Ejecutiva (artículo 9) del Plan debe ser el/la titular del Servicio competente en materia de bibliotecas escolares.

## **2.3. Instrucciones de 27 de Junio de 2006, de la dirección General de Política Educativa por las que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento las Escuelas Infantiles, los Colegios de Educación Primaria, los Colegios de Educación**



## **Infantil y Primaria y los Centros de Educación Especial de Extremadura.**

En ellas, y refiriéndose a la biblioteca escolar, se expone que el director del centro educativo podrá encomendar a un maestro la utilización y el funcionamiento de la biblioteca escolar, con el fin de garantizar el cumplimiento de las siguientes funciones:

1. Asegurar la organización, mantenimiento y adecuada utilización de los recursos documentales y de la biblioteca del centro.
2. Difundir, entre los maestros/as y los alumnos/as, materiales didácticos e información administrativa, pedagógica y cultural.
3. Colaborar en la planificación y el desarrollo del trabajo escolar, favoreciendo la utilización de diferentes recursos documentales.
4. Atender a los alumnos que utilicen la biblioteca, facilitándoles el acceso a diferentes fuentes de información y orientándoles sobre su utilización.
5. Colaborar en la promoción de la lectura como medio de información, entretenimiento y ocio.
6. Asesorar en la compra de nuevos materiales y fondos para la biblioteca.

### **2.4. Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura**

En esta norma, a diferencia de lo que ocurre con otras comunidades autónomas –por ejemplo, en la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*– sí existe un artículo dedicado íntegramente a las bibliotecas escolares, que conviene citar en su totalidad:

Artículo 135. La biblioteca escolar

1. Todos los centros educativos dispondrán de una biblioteca escolar dotada de suficientes recursos que facilite el acceso a la información y a la documentación en los distintos soportes, propicie la actualización científica y pedagógica del profesorado, refuerce los procesos de

enseñanza y aprendizaje del alumnado y fomente el hábito de la lectura, la práctica de idiomas y las habilidades en el uso de la información.

2. La Administración educativa regulará la organización de espacios, instalaciones y recursos de las bibliotecas de los centros públicos, así como las normas para su correcta utilización, respetando la autonomía organizativa.

3. Los centros educativos velarán por el mantenimiento y buen uso de la biblioteca escolar, potenciando su utilización como herramienta educativa en todas las áreas y materias, y como apoyo fundamental para el desarrollo de las competencias básicas del alumnado. Asimismo, se procurará la participación de las familias en programas de fomento de la lectura.

4. La Administración educativa impulsará la cooperación entre las bibliotecas escolares y el resto de bibliotecas pertenecientes al sistema bibliotecario extremeño. Asimismo, se promoverá la suscripción de convenios de colaboración con los Ayuntamientos para la apertura de las bibliotecas escolares al resto de la comunidad en horario no lectivo, en especial, en el ámbito rural.

Tanto la protección como las funciones que se otorgan a la biblioteca escolar son especialmente relevantes y van más allá de lo que contempla la propia *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* de España.

Por otro lado, en el segundo punto del artículo 80, dedicado a la lectura en el ámbito escolar, se contempla la biblioteca escolar como eje vertebrador, como espacio generador, de los planes de lectura, escritura y acceso a la información en el centro. Para ello, lógicamente, debe contar con los recursos necesarios.

### **3. PROMOCIÓN DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES EXTREMEÑAS**

El creciente protagonismo de la biblioteca escolar en los sistemas educativos de todos los países del mundo queda patente también en las numerosas instituciones, publicaciones, planes, proyectos y recursos dedicados expresamente a la promoción de este tipo de bibliotecas de la comunidad extremeña.

En el presente apartado se exponen de manera resumida las principales iniciativas para la promoción de las bibliotecas escolares llevadas a cabo durante los últimos años en el contexto extremeño.

Dentro de este ámbito se exponen también las iniciativas o instituciones, que se agrupan en torno a la siguiente tipología, y a su vez, se ordenan por criterio cronológico:

- a) Instituciones, encuentros y actividades de formación
- b) Publicaciones periódicas
- c) Planes, proyectos y redes
- d) Recursos y herramientas

Hemos procurado ofrecer una información general sobre cada una de estas iniciativas o instituciones y también destacar aquellas acciones específicas relacionadas directamente con el uso de las nuevas tecnologías en la biblioteca escolar.

<b>PROMOCIÓN DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES CONTEXTO EXTREMEÑO</b>
<b>Instituciones, encuentros y actividades de formación</b>
<i>Observatorio del libro y la lectura en Extremadura</i>
<i>Equipo de Apoyo a las Bibliotecas Escolares de Extremadura (EABEX)</i>
<i>Jornadas sobre bibliotecas escolares de Extremadura</i>
<b>Publicaciones periódicas</b>
<i>Revista Pinakes</i>
<b>Planes, proyectos y redes</b>
<i>Plan Marco de Apoyo y Fomento a las Bibliotecas Escolares de Extremadura</i>
<i>Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura (REBEX)</i>
<b>Recursos y herramientas</b>
<i>Portal de Bibliotecas escolares de Extremadura</i>
<i>Gestor de contenidos para centros públicos extremeños</i>

Tabla 2. Contenidos sobre promoción de las bibliotecas escolares de contexto extremeño presentados en el presente apartado.

### **3.1. Instituciones, encuentros y actividades de formación**

#### **3.1.1. Observatorio del libro y la lectura en Extremadura<sup>25</sup>**

Es una iniciativa del Pacto Extremeño por la Lectura para el estudio de los hábitos de lectura, de la edición y de la venta de libros en esta región. Impulsado por la Consejería de Cultura con la colaboración de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, de su desarrollo se encarga el Departamento de Análisis y Estudios de esta fundación. En su boletín digital cuenta con una sección dedicada a las bibliotecas escolares. También contiene un apartado de recursos sobre bibliotecas escolares en el portal principal del Observatorio.

#### **3.1.2. Equipo de Apoyo a las Bibliotecas Escolares de Extremadura (EABEX)**

En 2012 se crea este Equipo por iniciativa de la Consejería de Educación y Cultura con financiación del Ministerio de Educación a través del programa Leer para aprender. Formado por 30 docentes responsables de bibliotecas adscritas a la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura, que desarrollarán, fuera de su horario escolar, diversas iniciativas para potenciar el papel educativo de la biblioteca escolar en tres aspectos:

- a) Adquisición de competencias básicas
- b) Fomento de la lectura
- c) Educación en información

Las actuaciones previstas son las siguientes:

- a) Implantación de un modelo de autoevaluación que mejore la integración de la biblioteca en la práctica docente.
- b) Elaboración de diferentes materiales educativos de ayuda al profesorado para su utilización en el aula.
- c) Realización de instrumentos de difusión de buenas prácticas.
- d) Puesta en marcha de una webcast de formación.

---

<sup>25</sup> [www.observatorio-lectura.info](http://www.observatorio-lectura.info)

- e) Adaptación de un curso a distancia para ofertar a todos los docentes extremeños.
- f) Mejora de las herramientas de intercambio de información entre los centros adscritos a la REBEX.

### 3.1.3. Jornadas sobre bibliotecas escolares de Extremadura

Organizadas por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Extremadura, estas jornadas llevan celebrándose anualmente desde 2005 en diversas ciudades de Extremadura para que los docentes que trabajan en las bibliotecas escolares tengan la oportunidad de recibir formación y de intercambiar experiencias. Estas son las jornadas que han tenido lugar hasta ahora:

- a) 2005: I Jornadas, celebradas en Don Benito.
- b) 2006: II Jornadas, celebradas en Mérida.
- c) 2007: III Jornadas, celebradas en Cáceres.
- d) 2008: IV Jornadas, celebradas en Mérida.
- e) 2009: V Jornadas, celebradas en Mérida.
- f) 2010: VI Jornadas, celebradas en Cáceres.
- g) 2011: VII Jornadas, celebradas en Cáceres.
- h) 2012: VIII Jornadas, celebradas en Mérida.

## 3.2. Publicaciones periódicas

### 3.2.1. Revista *Pinakes*<sup>26</sup>

En febrero de 2009 nace la revista *Pinakes*, subtitulada *La revista de las bibliotecas escolares de Extremadura*, con edición en papel y digital, y periodicidad semestral. Es una creación de la Consejería de Educación para difundir las experiencias y la información de los centros educativos sobre las bibliotecas escolares.

---

<sup>26</sup> <http://pinakes.educarex.es/index.php>

La publicación toma el nombre del primer catálogo compilado por Calímaco de Cirene, uno de los bibliotecarios más destacados de la mítica Biblioteca de Alejandría. Sus contenidos no se limitan a Extremadura, sino que también intentan dar a conocer experiencias bibliotecarias de toda España e incluso de otros países.

### **3.3. Planes, proyectos y redes**

#### **3.3.1. Plan Marco de Apoyo y Fomento a las Bibliotecas Escolares de Extremadura**

Publicado en 2006 por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, este Plan pretende, por un lado, sentar las bases del modelo de biblioteca escolar que se pretende impulsar en los centros públicos de Extremadura, y por otro, dar coherencia y continuidad a las actuaciones llevadas a cabo en los años siguientes a su puesta en marcha.

Su principal antecedente autonómico es el Plan Regional de Fomento de la Lectura (2002), que contemplaba la necesidad de potenciar el uso de las bibliotecas escolares en Extremadura.

La base del Plan es la implicación de toda la comunidad educativa y también de la administración para que las bibliotecas escolares funcionen de manera adecuada y formen parte de la práctica diaria de los centros como un servicio indispensable. Los contenidos del Plan se estructuran en torno a los siguientes apartados:

- a) Justificación
- b) Antecedentes
- c) Análisis de la situación actual
- d) Modelo de biblioteca escolar
- e) Objetivos
- f) Líneas de actuación
- g) Catálogo de medidas y acciones:
  - 1. Recursos

2. Normativa
  3. Innovación y redes
  4. Formación y difusión
  5. Participación
- h) Seguimiento y apoyo
- i) Evaluación

### **3.3.2. Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura (REBEX)<sup>27</sup>**

REBEX se crea en 2007 para la cooperación y comunicación entre los centros escolares que impulsan el modelo de biblioteca escolar propuesto en el I Plan Marco de Apoyo y Fomento de las Bibliotecas Escolares.

En el artículo 2 de la Orden de 25 de abril (Extremadura 2007) se detallan los objetivos específicos y fundamentales de la Red:

1. Conseguir que todos los centros educativos que integren la Red alcancen el modelo de biblioteca descrito en el Plan marco.
2. Promover la elaboración y desarrollo de proyectores lectores y de habilidades en el uso de la información en los centros educativos.
3. Fomentar el trabajo de investigación-innovación de los equipos docentes en este campo.
4. Favorecer el intercambio de experiencias y el establecimiento de vínculos entre centros que desarrollen proyectos similares.
5. Profundizar en el uso de la biblioteca escolar como instrumento en torno al que organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentar la extensión cultural y disminuir las desigualdades socioculturales del alumnado.

---

<sup>27</sup> <http://rebex.educarex.es>

6. Mejorar los procesos técnicos, el aprovechamiento pedagógico y la formación en el campo de las bibliotecas escolares y el fomento de la lectura.
7. Difundir los trabajos, experiencias e iniciativas que se lleven a cabo para que sirvan de ejemplo y guía para el resto de centros que no pertenecen a la Red.

Para la coordinación, seguimiento y evaluación de la Red, la misma Orden en su artículo 8 determina la creación de la Comisión de Coordinación de la Red, que está compuesta por los siguientes miembros:

1. Dos representantes de la Dirección General de Política Educativa, que ejercerán las labores de coordinación.
2. Un representante de la Dirección General de Calidad y Equidad, con competencias en programas educativos.
3. Un asesor que represente a los Centros de Profesores y de Recursos.
4. Un asesor que represente a las Unidades de Programas Educativos.
5. Dos docentes de un centro de Educación Primaria que pertenezcan a la Red.
6. Dos docentes de un centro de Educación Secundaria que pertenezcan a la Red.

### **3.4. Recursos y herramientas**

#### **3.4.1 Gestor de contenidos para centros públicos extremeños**

Tal como explica Narváez Martínez (2006), el Grupo de Software Educativo Extremeño (GSEEX) de la Junta de Extremadura decidió crear en 2006 una herramienta informática que pudiera ser gestionada y actualizada por personas no expertas en programación. A pesar de que la Consejería de Educación ya había proporcionado un espacio web, dominio y acceso a base de datos a los centros públicos de primaria y secundaria, solo un bajo porcentaje de ellos había hecho uso efectivo de dichas herramientas. El resultado era que de las pocas páginas webs activas de los



centros, muchas menos se actualizaban regularmente al no contar con una persona que supiera hacerlo.

La herramienta creada por el GSEEX fue un gestor de contenidos Joomla de código abierto para que cada centro pudiera tener su propia nueva web o migrar la antigua al nuevo gestor. Para ofrecer apoyo y orientación a los centros se creó un portal de soporte<sup>28</sup> con instrucciones, descarga de software, materiales, consejos de seguridad, etc.

Esta herramienta proporciona a los centros la posibilidad de crear y gestionar su propia web con los siguientes apartados como base:

1. Galerías fotográficas
2. Zona de descargas
3. Portada: noticias más relevantes o actuales
4. Mensajería interna
5. Wikis
6. Últimas noticias
7. Departamentos: información de cada uno
8. Biblioteca escolar
9. Noticias del centro
10. Contactos
11. Agenda
12. Foro

#### **3.4.2 Portal de Bibliotecas escolares de Extremadura<sup>29</sup>**

Sitio web dedicado a las bibliotecas escolares de Extremadura en el que se pueden encontrar todo tipo de recursos como noticias, oportunidades

---

<sup>28</sup> <http://portalcentros.educarex.es>

<sup>29</sup> <http://bibliotecasescolares.educarex.es>

de formación, convocatorias, normativa, descargas, un directorio de bibliotecas escolares, etc.

Uno de los servicios más interesantes es el de asesoría técnica, donde se puede realizar todo tipo de consultas al personal experto correspondiente. Por otro lado, este portal cuenta con un listado de los centros de la REBEX que disponen de blog de biblioteca escolar y los enlaces a esos blogs.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOELENS, H. (2010): *The evolving role of the school library and information centre in education in digital Europe*, tesis doctoral, Reino Unido, Middlesex University.

DURBAN ROCA, G., GARCÍA GUERRERO, J. (2008): «Contribución de la biblioteca escolar al desarrollo de las competencias lectora e informacional», en *Mi Biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, año IV, n. 13, primavera, págs. 56-65.

NARVÁEZ MARTÍNEZ, M. (2006): *Portales educativos: los centros de Extremadura en Internet*, <http://memoria.congresointernetenlaula.es/virtual/archivosexperiencias/20080609200932ManuelNarvaez-PortalesEducativos.pdf>

ESPAÑA (1978): «Constitución española», en *Boletín Oficial del Estado*, n. 311, 29 de diciembre, págs. 29313-29424, <http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>

ESPAÑA (1982): «Real Decreto 2464/1982, de 12 de agosto, sobre transferencia de competencias, funciones y servicios de la Administración del Estado a la Junta Regional de Extremadura en materia de cultura», en *Boletín Oficial del Estado*, n. 238, 5 de octubre, págs.27277-27302, <http://www.boe.es/boe/dias/1982/10/05/pdfs/A27277-27302.pdf>

ESPAÑA (1999): *Real Decreto 1801/199, de 26 de noviembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Extremadura en materia de enseñanza no universitaria*, <http://boe.vlex.es/vid/traspaso-funciones-no-universitaria-15036405>

- EXTREMADURA (1997): «Ley 6/1997, de 29 de mayo, de Bibliotecas de Extremadura», en *Diario Oficial de Extremadura*, n. 75, 28 junio, págs. 4864-4868, <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/1997/750O/97010007.pdf>
- EXTREMADURA (2002): «Decreto 41/2002, de 16 de abril, por el que se regula el Plan de Fomento de la Lectura de Extremadura», en *Diario Oficial de Extremadura*, n. 45, 20 de abril, págs. 4937-4939. <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2002/450O/02040049.pdf>
- EXTREMADURA (2007): «Orden de 25 de abril por la que se promueve la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura y se regula la incorporación a la misma de los centros educativos públicos de enseñanza no universitaria de Extremadura», en *Diario Oficial de Extremadura*, n. 52, 8 de mayo, págs. 8249-8254, <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2007/520O/07050202.pdf>
- EXTREMADURA (2010): «Orden de 30 de agosto de 2010 por la que se convoca procedimiento para la mejora de las bibliotecas escolares de los centros públicos de niveles previos a la Universidad y se regula el proceso de selección para los que quieran adscribirse a la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura», en *Diario Oficial de Extremadura*, n. 177, 14 de septiembre, págs. 22483-22508, <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2010/1770O/10050270.pdf>
- EXTREMADURA (2011): «Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura», en *Diario Oficial de Extremadura*, n. 47, 9 de marzo, págs.5952-6035, <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2011/470O/11010004.pdf>
- GARCÍA, T. (2008): «El sistema bibliotecario extremeño en el ámbito autonómico», en *Alborayque : Revista de la Biblioteca de Extremadura*, n. 2, págs. 206-223.
- Instrucciones de 27 de Junio de 2006, de la Dirección General de Política Educativa por las que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento las Escuelas Infantiles, los Colegios de Educación Primaria, los Colegios de Educación Infantil y Primaria y los Centros de Educación Especial de Extremadura.2006*,<http://www.stes.es/extremadura/FuncionamientoCEIP-Extremadura.pdf>

*Pinakes: La revista de las bibliotecas escolares de Extremadura,*  
<http://pinakes.educarex.es/index.php>

*Plan marco de apoyo y fomento de las bibliotecas escolares de Extremadura.* (2006) Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Mérida.

## EXPERIENCIA 1

# **La lectura como instrumento de desarrollo de las competencias básicas**

Adela Escobar Guerrero  
*IES Cuatro Villas (Berlanga)*

## **1. OBJETIVOS**

### **1.1 Objetivos generales**

- a) Fomentar la lectura entre nuestros alumnos/as.
- b) Dinamizar la biblioteca del centro, así como las bibliotecas de las aulas.
- c) Potenciar el desarrollo de las competencias básicas.

### **1.2. Objetivos específicos**

Los objetivos de la unidad didáctica integrada han sido extraídos de los criterios e indicadores de evaluación de la materia de Lengua Castellana y Literatura de 1º de ESO, en relación con las competencias básicas, y son los siguientes:

- Reconocer el propósito y la idea general de textos orales en el ámbito académico.
- Seguir instrucciones poco complejas para realizar tareas de aprendizaje.
- Extraer informaciones concretas en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado.
- Identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado.
- Usar el registro adecuado al narrar, exponer y resumir.
- Organizar las ideas con claridad al narrar, exponer o resumir.

- Enlazar los enunciados en secuencias lineales cohesionadas al narrar, exponer y resumir.
- Respetar las normas gramaticales básicas al narrar, exponer y resumir.
- Respetar las normas ortográficas básicas al narrar, exponer y resumir.
- Planificar sus escritos.
- Revisar sus escritos.
- Realizar narraciones orales claras y bien estructuradas de experiencias vividas, con ayuda de las tecnologías de la información y comunicación.
- Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra adecuada a la edad.
- Componer textos en soporte papel tomando como modelos textos literarios leídos y comentados en el aula.

## **2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA**

La unidad didáctica se ha elaborado a través de la reunión de coordinación de tutores de 1º de ESO y el Departamento de Orientación y se está desarrollando con los alumnos/as en las sesiones de tutoría, a partir del segundo trimestre del presente curso.

En dichas sesiones, se planifica la actividad a realizar y se realiza el seguimiento de su desarrollo.

Para conseguir los objetivos propuestos, los alumnos/as están realizando diversas actividades relacionadas con la lectura, utilizando como escenario principal la biblioteca del centro. Dichas actividades contribuyen a elaborar un producto final que consistirá en un manual de lectura que se integrará como recurso didáctico en la biblioteca del centro.

La relación de actividades que se están realizando es la siguiente:

- a) Gymkana de conocimiento de la biblioteca.

- b) Concurso de microrrelatos y selección del microrrelato ganador por parte de los alumnos con ayuda de una rúbrica de evaluación.
- c) Visita a la biblioteca pública municipal.
- d) Lectura de un libro y entrevista a su autora.
- e) Presentación de un libro de interés leído durante el curso a través del uso de la biblioteca del aula.
- f) Actividades interactivas a través de internet para mejorar la lectura.
- g) Elaboración del manual de lectura tomando como referencia una rúbrica de evaluación.

Dichas actividades ayudarán a elaborar los siguientes apartados del manual de lectura:

- a) Nuestra biblioteca de centro: ¿cómo podemos encontrar un libro?, ¿qué tipo de libros podemos encontrar allí?
- b) Decálogo para elaborar un microrrelato.
- c) La biblioteca municipal de Berlanga: ¿dónde se ubica, qué nos ofrece, cómo se localiza un libro en ella?
- d) Relación de libros de interés.
- e) Pautas para leer bien.

### **3. EVALUACIÓN**

Se ha evaluado una rúbrica de evaluación del grado de consecución de los objetivos didácticos o indicadores de evaluación. Los niveles de logro se valoran tomando como referencia la participación y actuación de los alumnos en la realización de las actividades propuestas.

Dicha evaluación se realiza a través de las sesiones de coordinación entre los tutores y el Departamento de Orientación.

Además, se han elaborado varias rúbricas para evaluar los productos realizados a través de las actividades:

1. Rúbrica de evaluación del concurso de microrrelatos: las clases de 1º de ESO han intercambiado los microrrelatos elaborados, los cuales se han leído en voz alta y han sido valorados por los alumnos tomando como referencia la rúbrica de evaluación proporcionada.
2. Rúbrica de evaluación del manual de lectura: a los alumnos se les dará una rúbrica al inicio de la actividad en la que se les explica qué indicadores de evaluación (en relación al contenido y presentación) vamos a tener en cuenta para seleccionar el manual de lectura que se integrará en la biblioteca. Dicha rúbrica les ayudará a planificar su trabajo y a autoevaluar su elaboración, con lo que incrementará su autonomía en el proceso de elaboración.

#### **4. POSIBILIDAD DE TRANSFERENCIA A OTROS CENTROS**

La presente unidad didáctica integrada aporta estrategias sobre cómo fomentar la lectura entre los alumnos y cómo dinamizar la biblioteca escolar. Además, orienta sobre cómo se puede promover el desarrollo de las competencias básicas en los centros, integrando las actividades en tareas globales que les den sentido, y tomando los criterios e indicadores de evaluación como referencia en la planificación y evaluación del proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. Por último, ayuda a conocer cómo se puede vincular el plan de acción tutorial con el currículo de las materias.



## EXPERIENCIA 2

### **Lectura y matemáticas**

Ana María Alés Tirado  
*Colegio San José de Cáceres*

#### **1. INTRODUCCIÓN**

Los profesores de matemáticas estamos convencidos de la importancia de una buena lectura comprensiva para el buen desarrollo de nuestra materia. Por ello, para poder desarrollar bien todas las competencias es nuestra obligación dedicar un tiempo a la lectura en todos los cursos, y así abarcar de una manera interdisciplinar la competencia lingüística.

Además, los alumnos, al encontrarse en una situación que no suele ser común para la clase de matemáticas, como lo es la lectura en público, encuentran motivaciones, abren su mente y son capaces de vencer barreras y preconcepciones ante la asignatura. Como hemos podido comprobar con las diferentes actividades presentadas, los alumnos se muestran más receptivos y pierden el miedo.

Por todo ello, con esta experiencia se pretende trabajar en el área de matemáticas con libros de lectura juvenil, así como dar a conocer diferentes obras literarias con referencias matemáticas y que pueden servir para desarrollar contenidos concretos en nuestras aulas.

#### **1.1 ¿Cómo surge la idea de estas actividades?**

La idea de realizar actividades de lectura en clase de matemáticas surge, en primer lugar, de mi gran pasión por la lectura desde que era niña, gracias a mis padres en un primer momento y a mis maestros y profesores posteriormente. Además, mi condición actual de madre y profesora me hace que intente cada día comentar con mis alumnos algún libro que me ha gustado leer o del que puedo transmitir algo.

Por otro lado, llevo dos años participando en el club de lectura organizado por el CPR de mi ciudad, donde me miran como a un “bicho raro” por ser de “ciencias”, (igual de importante es la lectura para los de

“ciencias” que para los de “letras”). En dicho club he aprendido a comunicar mis vivencias con la lectura de libros concretos, a buscar información sobre autores o a situarme en el entorno histórico del libro.

Además creo que realizar actividades que no sean las propias del libro de texto del alumno, que los saquen de la rutina de la asignatura de matemáticas, que les ayuden a crear sus propias ideas y que estén relacionadas con el fomento de la lectura y la comprensión lectora, puede ser más instructivo, en ciertos momentos, que el desarrollo formal de las clases.

## **2. Planteamiento general y objetivos de la actividad**

Con motivo de la semana del libro en nuestro centro, se planteó desde el área de matemáticas la lectura de fragmentos de dos libros de lectura juvenil:

1. *El Señor de cero*. M. Isabel Molina. Ed. Alfaguara.
2. *El asesinato del profesor de matemáticas*. Jordi Sierra i Fabra. Ed. Anaya.

Sobre estos textos organicé diferentes actividades para realizar en el aula, tratando de conseguir diferentes objetivos:

- a) Captar la atención y motivar a nuestros alumnos hacia la asignatura de matemáticas.
- b) Mostrar a nuestros alumnos que a través de la lectura las matemáticas forman parte de nuestra vida cotidiana.
- c) Desarrollar y mejorar la lectura y la escritura comprensiva, tanto desde el punto de vista lingüístico como matemático.
- d) Facilitar una enseñanza globalizada e interdisciplinar.

Se pueden resumir estos objetivos en uno básico: intentar que los alumnos se sientan atraídos, motivados y más receptivos ante la asignatura a través de estas actividades, consiguiendo por tanto reforzar sus capacidades cognitivas e intelectuales básicas, a la vez que se dinamiza la vida del centro y mejoran las relaciones interpersonales, lo que sin duda contribuirá a una mejora del éxito escolar.

### **3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

#### **3.1 Lectura del libro: El Señor del Cero**

Antes de comenzar con la lectura de este primer libro con los alumnos de 2º de ESO, se pretende captar su atención y motivarlos para una lectura posterior.

##### **3.1.1 Actividades para antes de la lectura**

###### **1ª Actividad**

Para atraer la atención de los alumnos antes de comenzar con la lectura de los fragmentos seleccionados, se les muestra la portada del libro mientras una alumna lee un breve resumen del mismo, como se puede ver en la figura 1. Anteriormente, la profesora les ha contado de forma breve y muy resumida, la historia del personaje principal, el entorno donde se sitúa la historia, etc.



*Figura 1: Actividad de motivación*

Observamos al personaje que aparece en la portada, nos fijamos en su indumentaria, en su postura y actitud, en el lugar en el que se encuentra.

Se les plantean a los alumnos una serie de preguntas, como: observamos el fondo de la portada, ¿dónde creéis que se encuentra el personaje? ¿Qué se observa a su alrededor? ¿Dónde está escribiendo? ¿A qué época histórica pertenecerá? Con los datos que los alumnos posean, les pedimos que hagan una breve presentación del personaje.

## 2ª Actividad

En la literatura a menudo es complicado elegir el título para los libros, pero nos encontramos varios libros muy conocidos cuyo título comienza por *El señor de...* Aprovechando esto, les proponemos una actividad lúdica en la que, a través de códigos numéricos asociados con las letras del abecedario, en consonancia con nuestra novela, los alumnos descubran otros títulos similares y los relacionen con sus autores.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27

- *El señor de 12-16-20 1-14-9-12-12-16-20, de 10 10 21-16-12-11-9-5-14*
- *El señor de 12-1-20 13-16-20-3-1-20, de 24-9-12-12-9-1-13 7-16-12-4-9-14-7*
- *El señor de 12-16-20 12-1-4-19-16-14-5-20, de 3-16-19-14-5-12-9-16-22-14-11-6*
- *El señor de 12-1-20 21-9-14-9-5-2-12-1-20, de 13-1-14-22-5-12 23-1-27-18-22-5-27 13-16-14-21-1-12-2-1-14*
- *El señor de 2-5-13-2-9-2-19-5, de 5-14-19-9-18-22-5 7-9-12 26 3-1-19-19-1-20-3-16*

Dotaremos a cada letra del abecedario de un valor numérico, y cambiaremos las letras del título por estos valores. Como la actividad es

relativamente sencilla se premiará al que primero termine. En la figura 2 podemos ver a los alumnos resolviendo la actividad.



*Figura 2: Actividad de motivación*

### 3.1.2 Actividades durante la lectura

#### **3ª Actividad**

Esta actividad comienza con la lectura del primer capítulo del libro, donde se les plantea a los alumnos una situación de conflicto, tras la cual analizaremos situaciones similares que en ocasiones se dan en nuestras aulas.

A partir de este punto podemos intuir el desarrollo de la historia: José, al que sus compañeros llaman, Sidi Sifr quiere presentarse al premio del Califa pero su compañero Alí Ben Solomon no está dispuesto a que un mozárabe más listo que él le arrebatase el primer premio. Nos fijamos bien en este primer capítulo de la novela y distinguimos la postura de algunos personajes, compañeros de aula del joven José. La comprensión del conflicto entre ellos favorecerá el interés del lector. Al mismo tiempo, fijamos su atención en la composición de la sociedad en este período histórico, particularmente en los siguientes párrafos del libro (págs. 14-16):

*[...] José dejó de atender a las voces de los que rezaban. Estaba ordenado que asistiesen a la oración en un respetuoso silencio, pero nadie le ordenaba que atendiese. No se le había escapado la mirada irritada de Alí cuando rectificó su error en el problema. José no quería enemistades entre sus compañeros de clase y la mayor parte de las veces lo conseguía a costa de ayudar a unos y a otros; pero siempre tropezaba con los que se molestaban ante su facilidad con los cálculos; entonces procuraba no hacer caso.*

*[...]*

*–Escucha, asqueroso cristiano: si crees que voy a consentir que un cerdo como tú me quite el premio del Califa, estás muy equivocado. Ni mi padre ni yo estamos dispuestos a consentirlo.*

*[...]*

*–El premio del Califa es para el mejor estudiante, la religión no tiene nada que ver en esto..., y el dinero de los padres, tampoco. ¿O me vas a decir a mí otra cosa?*

#### **4ª Actividad**

En esta actividad comenzamos la parte de actividades relacionadas con el área de matemáticas; en varios fragmentos del libro se plantean acertijos para el lector, de los cuales hemos seleccionado uno, de modo que los alumnos tendrán que buscar los recursos necesarios como la aritmética o el álgebra para resolver la actividad inmersa en este bonito poema.

*Un collar se rompió mientras jugaban  
dos enamorados,  
y una hilera de perlas se escapó.  
La sexta parte al suelo cayó,  
la quinta parte en la cama quedó,  
y un tercio la joven recogió.  
La décima parte el enamorado encontró  
y con seis perlas el cordón se quedó.  
Vosotros, los que buscáis la sabiduría,  
decidme cuántas perlas tenía  
el collar de los enamorados.*

### 5ª Actividad

En muchas ocasiones nuestros alumnos nos preguntan la utilidad de ciertas partes de la matemática, o hacen comentarios tales como “¿A quién se le ocurriría esto tan difícil?”, y “¿Por qué se complican la vida dando valor a una letra x?”. Con esta actividad pretendemos que los alumnos, tras la lectura de otros capítulos, hagan trabajos de investigación y que descubran cuál es el origen del álgebra, o quién era AlKowarizmi.

[...]–He traído conmigo los volúmenes del sabio AlKowarizmi sobre el cálculo de los números positivos y negativos, lo que él llama «alger»

A partir de aquí los alumnos comienzan su investigación y realizan murales como los que se muestran en las figuras 3 y 4, encontrando personajes del mundo árabe y comprendiendo de alguna manera cuál era la situación de nuestro personaje, ya que él se encontraba inmerso en ese mundo.

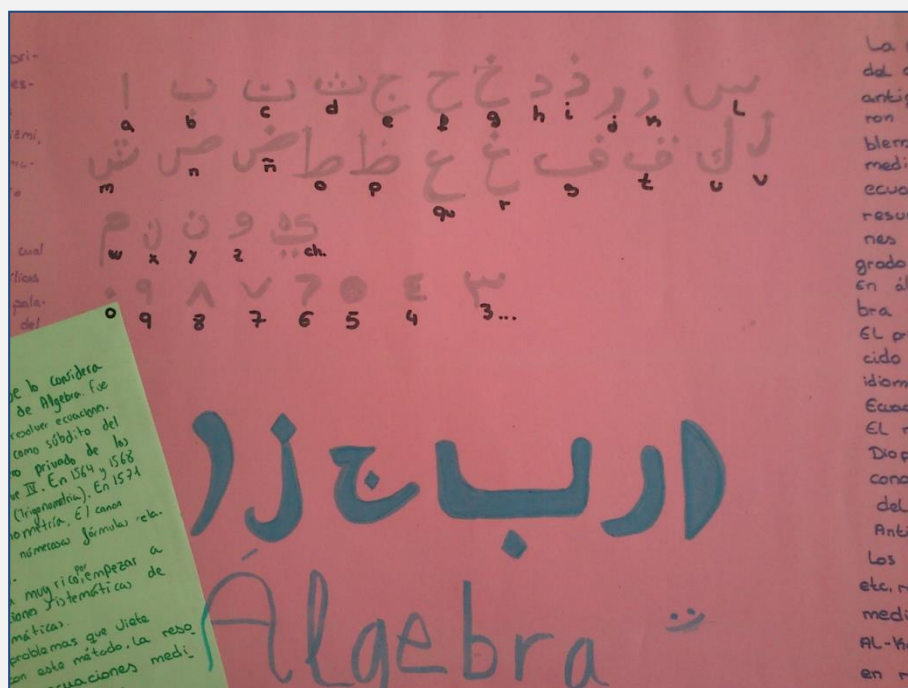


Figura 3: Actividad después de la lectura

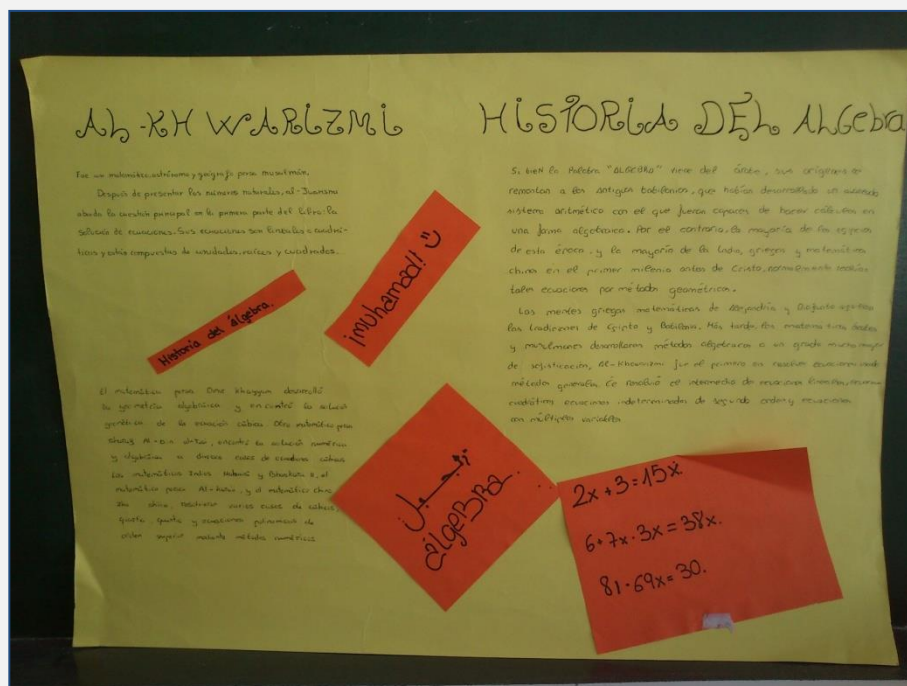


Figura 4: Actividad después de la lectura.

También realizan actividades de conocimiento de la historia de los números desde los comienzos, hasta los árabes que utilizamos en la actualidad, y realizan murales, que son posteriormente expuestos por los pasillos del centro para mostrar a otros cursos lo que han aprendido con la lectura del libro y su posterior estudio. Los murales se muestran en las figuras 5, 6, 7 y 8.

[...]¿Y el número quinientos?

Gerbert dibujó en el suelo la D. A su lado, José escribió: 500.

–Sigues escribiendo más signos que yo.

–Sí, Gerbert, pero son los mismos. ¿No te has fijado? Con solo diez signos podemos escribir hasta el número más alto que se pueda imaginar. Y será un número diferente que no se confunde con otro. En la numeración romana hay que repetir los signos y cuando los números son altos, o se escriben con todas las letras o se depende en muchas ocasiones de subrayados que crean confusión.





Figura 5: Actividad después de la lectura.

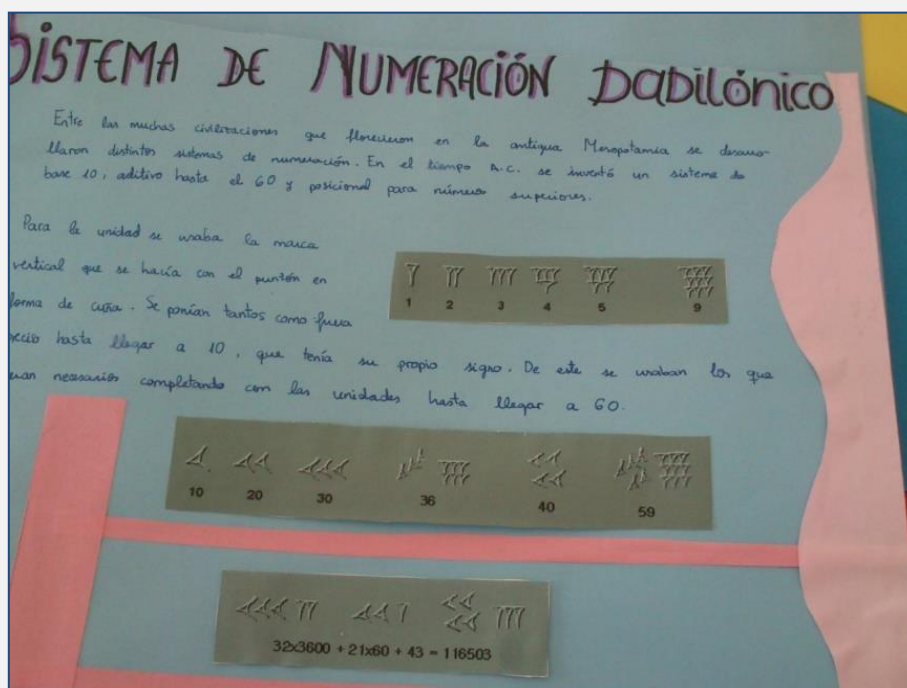


Figura 6: Actividad después de la lectura.

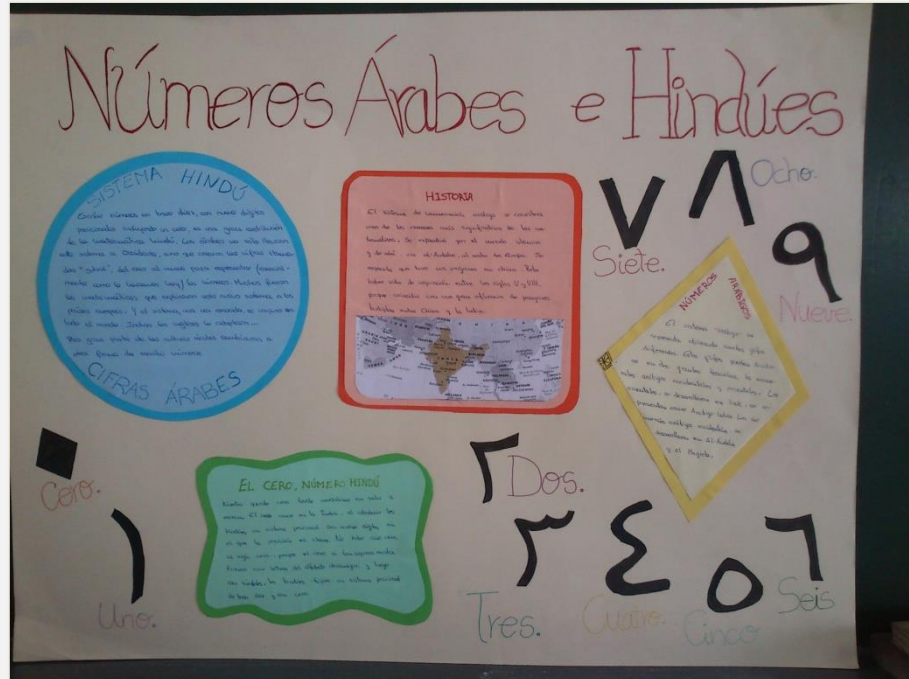


Figura 7: Actividad después de la lectura.

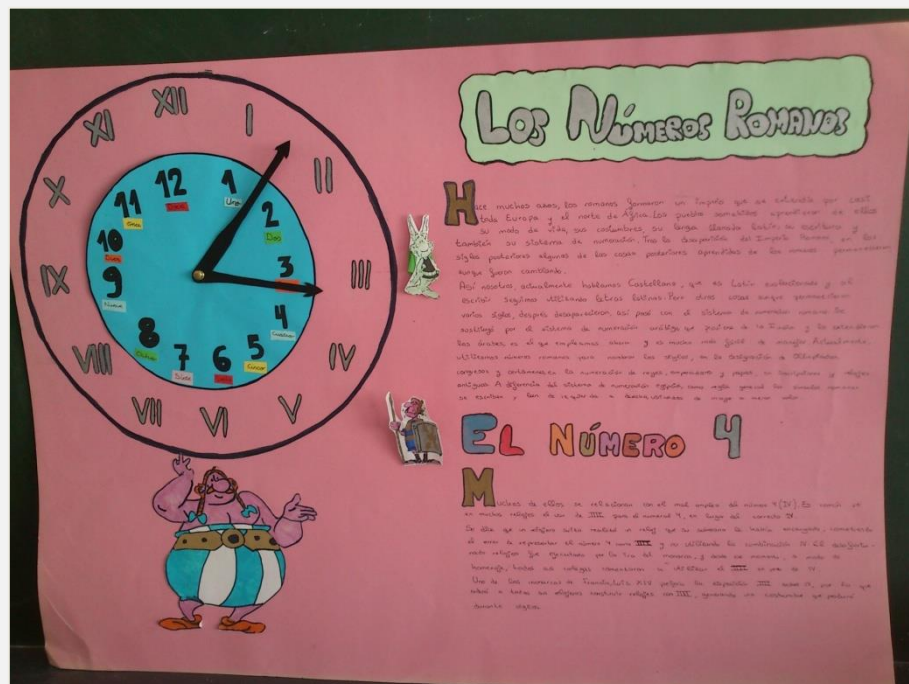
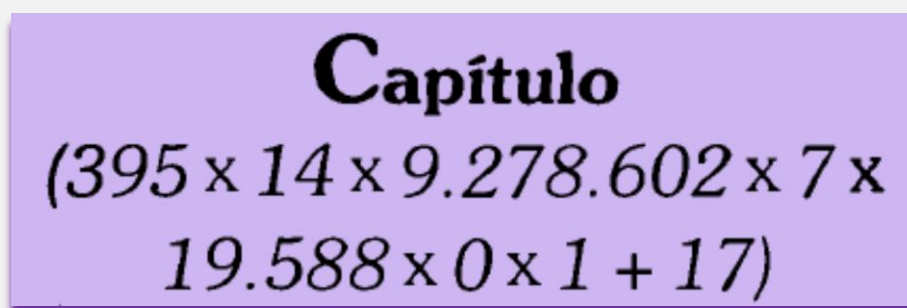


Figura 8: Actividad después de la lectura.

### 3.2. Lectura del libro: El asesinato del profesor de matemáticas

Igual que se hizo con el otro libro, antes de comenzar la lectura con los alumnos de 3º de ESO les conté lo que nos íbamos a encontrar en el libro (a modo de resumen) y les fui presentando a los personajes de nuestra historia. Posteriormente les propuse que resolvieran los acertijos, actividades o curiosidades que aparecen al comienzo de cada uno de los capítulos del libro, como el que mostramos en la figura 9.



Capítulo  
(395 x 14 x 9.278.602 x 7 x  
19.588 x 0 x 1 + 17)

Figura 9: Actividad de motivación.

A medida que iban resolviendo las actividades les insistía en lo importante que es la lectura comprensiva antes de ponerse a realizar operaciones tediosas, como por ejemplo en el ejercicio planteado al comienzo del capítulo 17. Algunos alumnos empezaron a realizar las operaciones directamente, pero los más avisados se dieron cuenta rápido que en el primer producto hay un cero, por lo que toda la primera parte de la operación se anula, quedando únicamente el número 17.

Posteriormente leímos diferentes fragmentos del libro en el que se les muestra a los alumnos cómo en algunas ocasiones se “cierran en banda” de manera injustificada y se bloquean ante muchas de las actividades que tienen que realizar de matemáticas.

Por ejemplo, se les pregunta: ¿identificas tu situación personal y tu actitud frente a las matemáticas con lo que muestra el fragmento?

*[...] “¡Lo que pasa es que os dejáis llevar por el pánico, invadir por el miedo, abrumar por el odio hacia las matemáticas y perdéis la perspectiva!*

*¡Pero vosotros no le dais ninguna oportunidad, os cerráis y punto!*

*¡Pero hay que esforzarse un mínimo, leer el enunciado despacio y luego ir a lo sencillo, lo práctico!”*

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Estas novelas, como casi todos los libros, contienen en sus páginas una serie de valores que de alguna forma nos instruyen y nos ayudan a vivir:

1. Dar confianza a aquellos que la necesitan.
2. Valorar el potencial de cada uno.
3. Ser realistas en cualquier momento de la vida.
4. La unión hace la fuerza.
5. Prestar atención a lo que nos dicen o a lo que leemos es de vital importancia.

Como conclusión de este trabajo, puedo afirmar que he comprobado la utilidad de este tipo de actividades como motivación de los alumnos, bien hacia la lectura (que creo que está bastante abandonada entre el público adolescente y juvenil) o hacia la “tan poco querida” asignatura de matemáticas.

Como reflexión final, se puede incluir una cita del autor de uno de los libros:

*«Las matemáticas son esenciales. Después de la lengua, lo más importante. Y que conste que soy de los pocos profes de mates que reconoce eso, porque la mayoría os dirá que lo principal son las matemáticas.*

*Yo pienso que sin saber leer ni escribir primero decentemente, no hay matemática que valga. Pero da igual: son esenciales. Os ayudan a pensar, a racionalizar las cosas, a tener disciplina mental.*

*¿Vosotros leéis? »*

*Jordi Sierra i Fabra*

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

MOLINA, M. I. (1996): *El señor del Cero*, Madrid, Alfaguara.

JESÚS FERNÁNDEZ, T. Y GARCÍA ALONSO, R. (2010): ««El señor del Cero» como punto de unión de la historia y las matemáticas», en *P@K-EN-REDES Revista Digital*, Volumen1 Número 7.

SIERRA I FABRA, J. (2000): *El asesinato del profesor de matemáticas*, Madrid, Anaya.

### EXPERIENCIA 3

## **Fomento de la lectura: *Un gigante por el mundo***

M. Victoria Gómez Ruiz y M. de la Cueva López Manzano  
*CEIP Antonio Hernández Gil (Puebla de Alcocer)*

#### **1. OBJETIVOS**

Abrir la mente del alumnado hacia otras culturas, desde nuestras posibilidades, es decir, viajando a través de la lectura de cuentos tradicionales de países elegidos por nuestra mascota, El Gigante de Puebla, para adquirir el hábito de la lectura y mejorar tanto la comprensión como la expresión oral y escrita, que lleve al alumnado a una comunicación apropiada con distintos tipos de lenguaje (oral, escrito, corporal, musical, artístico y creativo); imprescindible para ejercer de ciudadano socialmente integrado, emocionalmente comunicativo, receptivo, participativo, empático, crítico y resolutivo. Todo ello a través de los siguientes objetivos específicos:

- a) Desarrollar las competencias básicas a través de la adquisición de una comprensión oral, escrita y gráfica que permita investigar, procesar información, y crear distintos tipos de textos y materiales.
- b) Acceder a la información, interpretarla, seleccionarla y organizarla a través de distintos medios (clásicos y tecnológicos), para conseguir mayor riqueza cultural y el desarrollo de la capacidad reflexiva para un aprendizaje más autónomo y crítico.
- c) Conseguir expresar conocimientos, pensamientos, emociones, vivencias y opiniones; contribuyendo al desarrollo de la autoestima y confianza en sí mismos.
- d) Comunicarse a través de diferentes tipos de lenguaje: audiovisual, gestual, teatral, artístico... Fomentando el desarrollo de la creatividad y el descubrimiento del modo de comunicación más idóneo a cada uno.

e) Conseguir educar en valores, a partir del conocimiento de otras realidades sociales y culturales, despertando en nuestro alumnado el interés por trabajar en favor de los demás, cercanos o lejanos, consiguiendo que se sientan más ciudadanos del mundo.

f) Acercar al alumnado a distintos medios, que permitan la elaboración de materiales creativos, con un fin social (mejorar nuestra biblioteca y acercar nuestros materiales hasta los campamentos de refugiados del Sáhara); utilizando para ello medios tradicionales y nuevas tecnologías, como aplicación de innovación en el aula.

g) Crear condiciones para favorecer una participación adecuada de toda la comunidad escolar, así como de otros organismos e instituciones.

## **2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA**

Conscientes de la importancia de la lectura como llave maestra de apertura hacia un mundo multidisciplinar, por sus beneficios para el desarrollo de las competencias básicas, el trabajo sobre fuentes de información, la formación del pensamiento crítico, la solución de problemas, la mejora de la comprensión y expresión oral y escrita, el aprendizaje autónomo, además de la importancia de la formación en valores, se han trabajado tareas con relevancia social. Considerando a los alumnos creadores y artífices de su trabajo, difundido posteriormente como material audiovisual e impreso utilizado en la biblioteca de nuestro centro escolar y enviado a los Campamentos de Refugiados del Sáhara.

La experiencia se lleva a cabo de la siguiente manera:

- Aprobación del nuevo proyecto desde la biblioteca, “Un Gigante por el Mundo”.
- Propuesta de colaboración familiar para la creación de nuestra mascota “El Gigante de Puebla”.
- Ambientación del centro: creación de un macromural representando el mundo para localizar los lugares a los que “El Gigante” viaja buscando historias para contarnos.

- Realización de un gran arcoíris como camino de color por el que alcanzar sueños con trabajo y dedicación a otros, y como vía por la que El Gigante de Puebla consigue llegar a los países de los que nos trae historias. Elección de la canción que representa al proyecto *Over the rainbow*.
- Primer cuatrimestre, “El Gigante” viaja al Reino Unido, marcado en el macromapa, con un camino de color (arcoíris) que va de España al Reino Unido, de donde nos trae el cuento *El buhonero de Swaffham*. Además, bajo el gran arcoíris se enmarca un mapa del país que nos ocupa, con información fruto del trabajo del alumnado. Se llevan a cabo las tareas para cada nivel, y al término, se realiza un festival para el intercambio de experiencias y aprendizajes, coincidiendo con carnaval, por lo que empleamos la temática “los pueblos del mundo”.
- Segundo cuatrimestre, “El Gigante” viaja a la India, de donde nos trae *Downie, el guardián de chocolate*. Seguimos el mismo esquema de trabajo, en esta ocasión el festival para el intercambio de experiencias y aprendizajes coincide con la fiesta de Fin de Curso, que utiliza el cuento trabajado, como eje vertebrador.
- Las actividades por niveles, realizadas por el alumnado y claustro de profesores tras la lectura del cuento e investigación del país correspondiente por cuatrimestre, se recogen a continuación. Los padres participan en la creación de nuestra mascota “El Gigante de Puebla”, que necesitamos para motivar al alumnado, ya que es nuestra mascota la que viaja a distintos países en busca de cuentos y culturas. A partir de la elección de los países a los que viaja el Gigante, Reino Unido y La India, la distribución de las distintas tareas se realiza de la siguiente manera, con variación en alguna actividad que cambia de un cuatrimestre a otro, según el nivel:
  - Educación Infantil trabaja las escenas del cuento ilustradas para conseguir la comprensión visual y oral del cuento por parte del alumnado, adaptado al nivel, y para mejorar su expresión oral y el aumento de su vocabulario.



- En Educación Primaria se trabaja sobre los juegos populares, los pasatiempos y puzles (basados en las escenas ilustradas elaboradas por Educación Infantil) para el aprendizaje lúdico. Se investiga y aprenden las danzas y músicas típicas del país del que viene el cuento, para el conocimiento de su cultura. Se preparan teatrillos con marionetas basadas en los personajes dibujados en Educación Infantil, o representaciones teatrales, previa adaptación del cuento, para el desarrollo de la expresión artística en el alumnado. Realización de trabajos de investigación acerca del país estudiado, para el conocimiento de otras culturas. Trabajos de Comprensión Lectora, resumen, vocabulario, investigación sobre aspectos del cuento para mejorar la comprensión y expresión oral y escrita así como el tratamiento de la información por diversos medios. Puesta en común de las tareas cada cuatrimestre, para toda la Comunidad Educativa, como intercambio de conocimientos y experiencias, que harán más competente al alumnado.
- Por último, para conseguir la tarea social propuesta, que desarrolle la educación en valores entre nuestro alumnado, se elabora un dossier compuesto por elementos audiovisuales, gráficos, lúdicos y artísticos como material para nuestra biblioteca y para el Bubishi en el Sáhara (bus-biblioteca que visita los campamentos de refugiados del Sáhara, para acercar nuestra lengua a los niños y ofrecerles diversión, ilusión y todo nuestro esfuerzo).

En el curso presente, continuamos desarrollando el proyecto bajo el nombre de “Un Gigante por el Mundo II” y sobre la forma de trabajo explicada anteriormente “El Gigante” viaja a Argentina, de donde nos trae “El lugar de los sueños”.

### **3. EVALUACIÓN**

La evaluación, con respecto a los resultados del proyecto sobre la Comunidad Educativa, es muy positiva, llevándose a cabo por medio de:

Reuniones semanales, de los maestros de los distintos niveles de desarrollo del proyecto, para proponer ideas tras la recogida de necesidades, estudio de posibilidades, valoración de actividades a ejecutar y forma de llevarlas a cabo en el tiempo previsto, realizando los cambios necesarios para la consecución de los objetivos marcados.

Con el alumnado, la evaluación del desarrollo de las competencias básicas se ha llevado a cabo a través de:

- a) La observación y corrección de sus actividades, realizadas en clase y en casa, por grupos o de forma individual, en cada uno de los aspectos trabajados para el desarrollo del proyecto.
- b) Se han evaluado sus trabajos orales, escritos, plásticos, artísticos y creativos. Valorando la mejora de la comprensión (oral y escrita) por medio de escuchas de audiciones, visualización de vídeos y lectura de cuentos elegidos para la comprensión. Y se ha hecho uso de resúmenes y composiciones recogidas en grabaciones, escritos junto a preguntas y dibujos relacionados con lo leído para la expresión.
- c) También se ha valorado el vocabulario adquirido, la ortografía aplicada, la evolución del trabajo en grupo, la utilización de las nuevas tecnologías como fuente de formación, información, relación, apertura a otros mundos, apoyo al trabajo, etc.
- d) Se ha propuesto la autoevaluación del alumnado, de manera que tengan que tomar decisiones sobre sus propios trabajos y los de los demás, para hacerles partícipes de su propio aprendizaje en la realización de una tarea con proyección social que supone una gran responsabilidad para todos, ya que va a servir de material complementario en nuestra biblioteca de centro y en la biblioteca móvil (Bubisher), en los campamentos de refugiados del Sáhara.

Por último, valorar la importancia de nuestro esfuerzo al servicio de los demás, ya que además, nuestra tarea se expone tras el trabajo del cuento, en un festival conjunto en el que todos enseñamos y aprendemos con todos.

#### **4. POSIBILIDAD DE TRANSFERENCIA A OTROS CENTROS**

Existe la posibilidad de transferir el material elaborado a otros centros en calidad de préstamo.

Existe la posibilidad de transferir la idea de trabajo por tareas en torno a la lectura y adaptado a las necesidades de cada centro.

## EXPERIENCIA 4

### ***LeeRena. Nosotros sí leemos***

Sofía Vaz Romero  
*IES Llerena (Llerena)*

#### **1. OBJETIVOS**

1. Fomentar el hábito de la lectura como herramienta de formación de las capacidades de los alumnos.
2. Despertar el gusto por la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal.
3. Fomentar el interés por la investigación literaria.
4. Favorecer el pensamiento crítico-literario de los alumnos.
5. Potenciar la creatividad del alumnado usando las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

#### **2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA**

La experiencia se llevó a cabo desde abril del 2011 hasta mayo de 2012, con lo que se aprovechó el verano para que los alumnos se prepararan las diversas lecturas que más tarde deberían comentar.

La duración total del proyecto fue de 50 horas en horario no lectivo.

Los alumnos participantes en el proyecto fueron diez, elegidos usando unos criterios de selección muy concretos. Principalmente primaron para su selección la motivación y el gusto por la lectura.

Se tomó el programa de TVE La2 *Página2* como modelo para establecer las distintas secciones en las que se organizaría el documental. Una vez leídas las obras y comentadas, cada alumno grabó su parte con ayuda del profesor encargado. Se prepararon las entrevistas a los autores; se buscó una localización adecuada; se creó el *story-board*; se grabaron las imágenes; se grabó la *voz en off* en aquellos casos en los que fue necesario;

etc.; y por último, se editó. Cada alumno editó su parte correspondiente con el profesor encargado de esta tarea.

En este proyecto se realizó una actividad en la que participó otro centro, el I.E.S.O. *Cuatro de abril* de Zahínos, Badajoz. Este centro también participó en un proyecto Profundiza relacionado con la lectura, en este caso se trató de *Comisariado de Antonio Machado. Vida y obra*. Nuestros alumnos grabaron preguntas que más tarde contestarían los alumnos de Zahínos. Una vez respondidas, se editó esa parte del documental.

Como colofón del proyecto, se organizó una excursión a Madrid en la que los alumnos de los dos centros se conocieron y convivieron durante dos días y tuvieron la oportunidad de visitar la Biblioteca Nacional y el Museo del Prado.

### **3. EVALUACIÓN**

Han sido diferentes y variadas las herramientas que se han usado para la evaluación del proyecto. La primera ha sido la observación directa del trabajo de los alumnos por parte de los profesores participantes, así como la realización de fichas de autoevaluación y el resultado final de las actividades planteadas.

Además, se ha velado por la correcta realización de las distintas actividades en las que los alumnos han trabajado de forma autónoma.

### **4. POSIBILIDAD DE TRANSFERENCIA A OTROS CENTROS**

La posibilidad de que este proyecto se realice en otros centros es muy viable.

Hemos editado el DVD donde se encuentra el producto final que puede servir de modelo para que otros centros lo lleven a cabo.

## EXPERIENCIA 5

### **Lectura comprensiva en el IES Llerena**

M. Carmen Murillo Mar  
*IES Llerena (Llerena)*

#### **1. INTRODUCCIÓN**

##### **1.1 Presentación personal**

Mi nombre es Mari Carmen Murillo Mar. Trabajo como maestra de audición y lenguaje en el Instituto de Educación Secundaria de Llerena. Mi profesión me apasiona, y sobre todo la parte social que envuelve la educación. La considero no como transmisión, sino como formación íntegra del alumno, quizás una frase manoseada pero que siempre debemos tener en nuestra mente cuando estamos frente al proceso enseñanza-aprendizaje. Desde el aula debemos transmitir conocimientos, valores, actitudes..., y sobre todo, trabajar muy estrechamente con la familia, debemos navegar en el mismo barco.

Mi experiencia se basa en la lectura comprensiva, por ello creo necesario dar previamente un concepto sobre lo que es la lectura comprensiva en sí.

##### **1.2 Concepto de lectura comprensiva**

Es un proceso cognitivo por el cual la información que recibimos pasa a nuestra estructura mental, integrándola en ella.

Es una definición sencilla, pero a la vez nos trasmite su importancia no solo en una etapa determinada de nuestra vida, sino por siempre.

Seguidamente paso a su justificación dentro de la etapa escolar, el por qué es necesaria una buena comprensión lectora.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

Como todos bien sabemos, el fracaso escolar se está haciendo dueño de nuestras aulas, y sobre todo este fracaso es más acuciante en la Secundaria Obligatoria.

A los docentes nos preocupa el proceso educativo de nuestros alumnos y como profesionales que somos, queremos erradicar esta lacra que asola nuestras aulas.

Sabemos desde nuestra labor pedagógica que existen muchos factores que hacen que esto ocurra. En mi humilde opinión, uno de esos factores es que el alumno no comprende lo que lee, no entiende lo que estudia. Hay veces que el alumno puede estar estudiando un determinado tiempo y no tener resultados académicos adecuados o proporcionales al tiempo de estudio.

Por ello, creo muy necesario que desde el principio de la etapa de la escolarización debemos tener en cuenta, y fomentar, las lecturas comprensivas.

Ya desde el periodo de la adquisición de la lectoescritura existen métodos que la potencian. En el momento que utilicemos un método que tenga en cuenta no solo el proceso fonético-fonológico, sino la semántica de las palabras, ya estamos tratando desde la comprensión lectora.

En mi experiencia docente observo que desde los primeros años de primaria se utilizan libros de lecturas en el aula, pero podemos ver que son lecturas extensas que más bien son útiles para la adquisición mecánica de la lectura que para la comprensión lectora. El niño se pierde en esas lecturas tan largas, no sabe responder a preguntas que se le formula sobre ellas.

Una vez definida y justificada la lectura comprensiva pasemos quizás a lo más importante: su intervención en el aula y cómo mejorarla.

## **3. INTERVENCIÓN**

El proceso madurativo del niño pasa por varias etapas, que a su vez se corresponden con las etapas escolares.

Por ello, es obvia y necesaria una intervención en relación a la etapa escolar:

### **3.1. En la etapa de la adquisición de la lectoescritura:**

Se tratará esta adquisición desde el enfoque semántico y fonológico.

Es necesario presentar en primer lugar las imágenes del vocabulario que se va a trabajar en relación al fonema correspondiente.

Para ello la editorial GEU presenta unos cuadernillos muy adecuados en los que trabaja este método, con lo que podremos mejorar el proceso, sobre todo si en el aula tenemos algún alumno con necesidades educativas especiales.

Estos cuadernillos para la etapa de la adquisición de la lectoescritura serían del 1 al 5. En el último cuadernillo trabajaríamos con los sínfonos y sílabas trabajadas.

A partir de 2<sup>o</sup> y 3<sup>er</sup> ciclo de primaria es cuando aparecen las lecturas comprensivas. Van aumentando de dificultad a la vez que aumentamos de nivel. A estas lecturas se les acompaña unas preguntas para poder comprobar que el alumno las ha comprendido. Junto a esas preguntas se le agregan cuestiones de gramática, semántica y ortografía.

Estos cuadernillos se pueden utilizar en secundaria para alumnos con necesidades educativas especiales.

## **4. EVALUACIÓN**

Evaluar si los alumnos han adquirido una comprensión lectora es relativamente fácil. El éxito viene dado por una adecuada interpretación de los textos. El alumno que posee una buena comprensión lectora tiene ya adquirido la mitad del proceso de enseñanza-aprendizaje, que le va a ser útil a lo largo de toda su etapa académica.

## **5. CONCLUSIÓN**

La adquisición de las lecturas comprensivas se hace necesaria e imprescindible en las etapas escolares, ya que puede traer consigo el triunfo en las posteriores etapas educativas, y hacer más rentable el tiempo dedicado al estudio.



**Concepción M. Jiménez Fernández (coord.)**

**HACIA UNA NUEVA  
DIDÁCTICA DE LA LENGUA  
Y LA LITERATURA**



**ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS**



**CENTRO DE PROFESORES  
Y RECURSOS DE AZUAGA  
(Badajoz)  
2013**